

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Teoría de la Educación  
Programa de Doctorado en Educación



Implicación familiar en el aprendizaje de una asignatura no  
lingüística en inglés:  
el caso del CEIP Vil.la Romana

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

Amelia Rosa Granda Piñán

DIRIGIDA POR:

Dra. Paz Cánovas Leonhardt

Dra. Piedad Sahuquillo Mateo

Valencia, Febrero 2017



## **Agradecimientos**

En primer lugar, deseo agradecer todo el apoyo recibido por mis directoras de tesis, la Dra. Paz Cánovas y la Dra. Piedad Sahuquillo. A lo largo de estos meses de trabajo se han convertido en una guía y una fuente de seguridad e inspiración para mí. Gracias por confiar y creer en mí, pese a comenzar siendo una completa desconocida.

Quiero agradecer especialmente a Tozun Issa, que en paz descanse, la gran oportunidad que me dió al aceptarme como investigadora visitante en la London Metropolitan University durante tres meses, experiencia que me ha enriquecido enormemente tanto personal como profesionalmente. Gracias también a David Blundell por ser mi supervisor durante la estancia, a Rossana Pérez del Águila por su inestimable ayuda durante el diseño del cuestionario y la concreción de la metodología de investigación y, en definitiva, a todo el departamento de Education Studies por su cálida acogida.

Gracias también a Paloma Pastor, la directora del que ha sido mi colegio durante ya seis cursos, por su apoyo incondicional, por brindarme tantísimas oportunidades tanto personal como profesionalmente y por nunca frenar mis sueños. Gracias por tu cariño y tu amistad.

Gracias a todas mis compañeras y compañeros del CEIP Vil-la Romana, los que todavía están ahí y los que han pasado en cursos anteriores dejando parte de su esencia en el centro y en nuestras vidas. Gracias especialmente a Lidia Peña y Ruth Cano, dos de mis grandes apoyos allí, cuya amistad tengo en gran estima y sin la cual no habría conseguido muchas de las cosas que me han llevado a poder publicar esta tesis.

Gracias a los padres y madres del CEIP Vil-la Romana, que me han apoyado participando en las aplicaciones piloto y posteriormente respondiendo el cuestionario. Sin su confianza y participación desinteresada esto no habría sido posible.

Gracias a mis amigos por sus ánimos y por su paciencia. Gracias a mi familia, especialmente a mis padres, por creer en mí. Gracias por ser el soporte de mi vida. Gracias por escucharme, por vuestros consejos, por transmitirme esperanza en los momentos de mayor debilidad y por ayudarme a volar y crecer. Gracias por demostrarme la importancia de la familia en la educación de cualquier niño.

Y por último, gracias a Luis, por ser mi gran apoyo. Gracias por hacer que llegar hasta aquí haya sido posible, por acompañarme en todo el camino, por ser mi crítico más feroz y a la vez el más dulce. Sin ti el camino habría sido mucho más largo y duro. Gracias.

“El mejor legado de un padre a sus hijos es  
un poco de su tiempo cada día”

*Battista (95 AC – 46 AC) Político romano*



## SUMMARY

The academic results are influenced by multiple variables, among others, the parental implications. Different studies analyzed how parental support favours the language learning and the subject contents learning, from a positive attitude, high expectations, a collaboration with the family or concrete strategies.

The present thesis analyzes, from a sample of CEIP Vila Romana (Catarroja, Valencia, Spain), different aspects from the parental involvement, more concretely, the support of the learning of a non-linguistic subject, Natural Science, that is taught and studied in a foreign language, English. To develop the study, a questionnaire, made up of 20 items, was designed, which has been applied to a total of 81 families of the school. The responses have been analyzed descriptively to corroborate or no the posed hypothesis.

From the obtained data the following has been confirmed: (1) pupils whose carers value positively the learning of a non-linguistic subject in English obtain good results and (2) pupils whose carers only use the mother tongue to support content learning of the subject taught in English obtain good results. However, it couldn't be demonstrated, from the obtained data, that pupils whose carers put into practice at home strategies that support the content learning of the subject learnt in English obtain better results than the ones whose parents don't.

## **RESUMEN**

Los resultados académicos están influidos por múltiples variables, entre ellas, la implicación familiar. Diferentes estudios analizan cómo el apoyo familiar favorece el aprendizaje de la lengua y los contenidos de una asignatura, a partir de una valoración positiva, unas expectativas altas, una colaboración con la familia o unas estrategias concretas.

La tesis presentada analiza, con población del CEIP Vil-la Romana de Catarroja (Valencia, España), diferentes aspectos de la implicación familiar a la hora de apoyar el aprendizaje de una asignatura no-lingüística, concretamente Ciencias Naturales, que se imparte y se estudia en la lengua extranjera inglés. Para realizar el estudio se ha elaborado un cuestionario de 20 preguntas que se ha aplicado a un total de 81 familias del centro, cuyas respuestas se han analizado descriptivamente para corroborar o no las hipótesis planteadas.

A partir de los datos obtenidos se ha podido confirmar: (1) que los alumnos cuyos cuidadores valoran positivamente el aprendizaje de una asignatura no-lingüística en inglés obtienen buenos resultados y (2) que los alumnos cuyos cuidadores utilizan únicamente la lengua materna para apoyarles en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en inglés obtienen buenos resultados académicos. Sin embargo, no se ha podido demostrar, a partir de los datos obtenidos, que los alumnos cuyos cuidadores ponen en práctica en el contexto familiar estrategias que apoyan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en inglés obtengan mejores resultados que los alumnos cuyos cuidadores no lo hacen.



---

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	23
PARTE I: MARCO TEÓRICO .....	29
1. El plurilingüismo en educación.....	31
1.1.    Conceptualización .....	31
1.1.1. Multilingüismo y plurilingüismo. ....	31
1.1.2. El plurilingüismo y la competencia comunicativa. ....	32
1.1.3. La competencia plurilingüe y pluricultural. ....	33
1.2.    Políticas relacionadas con el plurilingüismo.....	33
1.2.1. El plurilingüismo desde la Unión Europea y sus instituciones. ....	34
1.2.2. El plurilingüismo en la legislación educativa española de aplicación en la Comunitat Valenciana. ....	55
1.2.3. Planes lingüísticos en la Comunitat Valenciana. ....	65
2. La familia en educación. ....	69
2.1.    Conceptualización. ....	69
2.1.1. La educación familiar .....	73
2.2.    Políticas relacionadas con la familia en el contexto educativo. ....	75
2.2.1. La familia en el contexto educativo en el marco de la Unión Europea y sus instituciones. ....	75
2.2.2. La familia en el contexto educativo desde la legislación educativa española de aplicación en la Comunitat Valenciana. ....	85
3. La implicación familiar y el plurilingüismo. ....	136

3.1.	Conceptualización. ....	136
3.2.	Tipos de implicación. ....	138
3.3.	Beneficios de la implicación familiar. ....	141
3.3.1.	Según agente beneficiado. ....	142
3.3.2.	Según ámbito beneficiado. ....	143
3.4.	Dificultades principales que encuentran las familias a la hora de implicarse. ....	146
3.4.1.	Aspectos internos de la familia. ....	146
3.4.2.	Aspectos externos a las familias.....	147
3.5.	Posibles soluciones que faciliten la implicación familiar. ..	148
3.5.1.	Conocimientos que las familias deben adquirir para mejorar el rendimiento académico de sus hijos en general. ....	156
3.5.2.	Conocimientos que las familias deben adquirir para mejorar el rendimiento académico de sus hijos en las áreas impartidas en una lengua extranjera.....	160
PARTE II. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN .....		173
4.	Metodología y diseño de la investigación.....	175
4.1.	Planteamiento del problema. ....	175
4.2.	Pregunta de la investigación.....	180
4.3.	Objetivos de la investigación. ....	182
4.4.	Hipótesis.....	183
4.5.	Diseño y fases de la investigación.....	186
4.6.	Descripción de la muestra. ....	192

4.7.	Instrumento de recogida de información.....	194
4.8.	Técnicas de análisis de datos.....	204
5.	Resultados de la investigación.....	215
5.1.	Análisis descriptivo: porcentajes.....	215
5.2.	Análisis descriptivo: tabulaciones cruzadas.....	230
5.3.	Análisis descriptivo: diferencias estadísticamente significativas. ....	250
5.4.	Comprobación de las hipótesis.....	270
PARTE III. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....		277
6.	General conclusions, discussion and improvement proposal / Conclusiones generales: discusión y propuestas de mejora.....	279
6.1.	Revision of the goals of investigation.....	279
6.2.	Hypothesis contrast and discussion. ....	283
6.3.	Proposals.....	286
7.	Límites y prospectiva de la investigación.....	289
8.	Referencias bibliográficas.....	293
Anexos		



## ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

### CUADROS

Cuadro 1: Principios básicos del Consejo para la Cooperación Cultural.....	39
Cuadro 2: Pauta común para todos los estados miembros del Consejo de Europa.....	40
Cuadro 3: Recomendaciones R(98)6 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre lenguas modernas. ....	43
Cuadro 4: Principios establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	47
Cuadro 5: Conclusiones del simposio “The Changing European Classroom -the Potential of Plurilingual Education”.....	49
Cuadro 6: Medidas para ser implementadas en el uso del CEFR y la promoción del plurilingüismo.....	52
Cuadro 7: Artículo 3 de la Constitución Española.....	55
Cuadro 8: Artículo 6 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.....	56
Cuadro 9: Artículo 18 de la Ley4/1983.....	56
Cuadro 10: Artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006.....	57
Cuadro 11: Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006.....	58
Cuadro 12: Extracto de la Ley Orgánica8/2013.....	59
Cuadro 13: Extracto del Real Decreto 1630/2006.....	59
Cuadro 14: Artículo 3 del Decreto 38/2008.....	60
Cuadro 15: Extracto del Anexo del Real Decreto 126/2014.....	62
Cuadro 16: Extracto del Preámbulo del Decreto 108/2014.....	63
Cuadro 17: Extracto de la introducción al Área Primera Lengua Extranjera: Inglés.....	64
Cuadro 18: Extracto de la Orden de 19 de mayo de 2009.....	67
Cuadro 19: Extracto del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.....	76

Cuadro 20: Extracto del Artículo 8 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.....	77
Cuadro 21: Artículo 2 del Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.....	77
Cuadro 22: Artículo 27 de la Constitución Española.....	85
Cuadro 23: Redacción actual del Artículo Cuarto de la Ley Orgánica 8/1985.....	88
Cuadro 24: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 en su redacción actual.....	89
Cuadro 25: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 sobre los centros docentes en su redacción actual.....	90
Cuadro 26: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 sobre la participación en la programación general de la enseñanza, en su redacción actual.....	91
Cuadro 27: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 sobre los centros concertados, en su redacción actual.....	91
Cuadro 28: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.....	93
Cuadro 29: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la educación de las personas adultas.....	93
Cuadro 30: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre los principios de la educación.....	94
Cuadro 31: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la Educación Infantil.....	95
Cuadro 32: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, principios.....	96
Cuadro 33: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.....	96
Cuadro 34: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre escolarización.....	97
Cuadro 35: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre funciones del profesorado.....	98
Cuadro 36: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre centros docentes.....	99
Cuadro 37: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre centros privados.....	99
Cuadro 38: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre participación.....	100
Cuadro 39: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre autonomía de los centros.....	101

---

Cuadro 40: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el Consejo Escolar de centros públicos.....	101
Cuadro 41: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la dirección de centros públicos.....	103
Cuadro 42: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre los datos personales de los alumnos.....	103
Cuadro 43: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la lengua.....	104
Cuadro 44: Extracto del Decreto 233/1997 sobre órganos de gobierno.....	105
Cuadro 45: Extracto del Decreto 233/1997 sobre órganos colegiados de gobierno.....	105
Cuadro 46: Extracto del Decreto 233/1997 sobre los tutores.....	107
Cuadro 47: Extracto del Decreto 233/1997 sobre el Proyecto educativo de centro.....	108
Cuadro 48: Extracto del Decreto 40/2016 sobre el derecho a la escolarización adecuada...	109
Cuadro 49: Extracto del Decreto 40/2016 sobre la información pública previa al proceso de admisión.....	110
Cuadro 50: Extracto de las disposiciones generales del Decreto 39/2008.....	111
Cuadro 51: Extracto de las disposiciones generales del Decreto 39/2008, artículos 3 y 4...	111
Cuadro 52: Extracto del Decreto 39/2008 sobre los derechos de los padres, madres o tutores.....	112
Cuadro 53: Extracto del Decreto 39/2008 sobre los deberes de los padres, madres o tutores.....	114
Cuadro 54: Extracto de la Orden 32/2011 sobre el Reglamento de régimen interior.....	116
Cuadro 55: Extracto de la Orden 32/2011 sobre aclaraciones, revisiones y reclamaciones..	116
Cuadro 56: Extracto de la Orden 32/2011 sobre derecho a la evaluación objetiva en educación infantil.....	117
Cuadro 57: Extracto del Real Decreto 1630/2006.....	118
Cuadro 58: Extracto del Real Decreto 1630/2006 sobre autonomía de los centros.....	118
Cuadro 59: Extracto del Real Decreto 1630/2006 sobre enseñanzas de religión.....	118
Cuadro 60: Extracto del Real Decreto 1630/2006 sobre las áreas del segundo ciclo de	

educación infantil.....	119
Cuadro 61: Extracto del Decreto 38/2008.....	119
Cuadro 62: Extracto del Decreto 38/2008 sobre principios generales y fines.....	120
Cuadro 63: Extracto del Decreto 38/2008 sobre evaluación.....	121
Cuadro 64: Extracto del Decreto 38/2008 sobre relaciones con las familias.....	121
Cuadro 65: Extracto del Decreto 38/2008 sobre enseñanzas de religión.....	121
Cuadro 66: Extracto del anexo del Decreto 38/2008.....	121
Cuadro 67: Extracto de la Orden de 24 de junio 2008.....	122
Cuadro 68: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre organización de Educación Primaria.....	123
Cuadro 69: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre el proceso de aprendizaje y la atención individualizada.....	124
Cuadro 70: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre evaluaciones.....	124
Cuadro 71: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre autonomía de los centros docentes.....	125
Cuadro 72: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre la participación de padres, madres y tutores en el proceso educativo.....	125
Cuadro 73: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre enseñanzas de religión.....	125
Cuadro 74: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre documentos oficiales de evaluación.....	126
Cuadro 75: Extracto del Decreto 108/2014 sobre documentos organización y horarios.....	126
Cuadro 76: Extracto del Decreto 108/2014 sobre la participación de los representantes legales del alumnado.....	127
Cuadro 77: Extracto del Decreto 108/2014 sobre la acción tutorial.....	127
Cuadro 78: Extracto del Decreto 108/2014 sobre documentos oficiales de evaluación.....	128
Cuadro 79: Extracto de la Orden 89/2014 sobre documentos oficiales de evaluación.....	129
Cuadro 80: Extracto de la Orden 89/2014 sobre procedimientos administrativos de la Educación Primaria.....	129
Cuadro 81: Formas de implicación familiar en la educación.....	139



Cuadro 82: Tipos de participación de los padres.....	139
Cuadro 83: Recomendaciones de cara a mejorar la implicación familiar.....	154
Cuadro 84: Conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para la participación familiar.	160
Cuadro 85: Ventajas y limitaciones de los cuestionarios.....	195
Cuadro 86: Dimensiones del cuestionario.....	195
Cuadro 87: Codificación de las respuestas del cuestionario.....	205
Cuadro 88: Recodificación de las cuestiones relacionadas con la hipótesis 1.....	211
Cuadro 89: Recodificación de las cuestiones relacionadas con la hipótesis 2.....	211
Cuadro 90: Recodificación de las cuestiones relacionadas con la hipótesis 3.....	213

## FIGURAS

Figura 1: Pregunta 22ea y su respuesta.....	176
Figura 2: Pregunta 14 y los resultados obtenidos.....	177
Figura 3: Gráfico que refleja el número de padres según su dominio del inglés.....	178
Figura 4: Planteamiento del problema.....	179
Figura 5: Conceptualización del problema.....	182
Figura 6: Cronograma de la investigación.....	189
Figura 7: Fases del tratamiento de datos.....	205

## TABLAS

Tabla 1: Relación del cuidador.....	216
Tabla 2: Sexo del cuidador.....	216
Tabla 3: Estudios del cuidador.....	216
Tabla 4: Lengua materna del cuidador (inglés, no inglés) .....	217
Tabla 5: Nivel de inglés del cuidador .....	217
Tabla 6: Relación con el inglés habitualmente .....	218

Tabla 7: Lengua Materna del Alumno (inglés o no inglés) .....	219
Tabla 8: ¿Crees que es importante aprender inglés? .....	219
Tabla 9: ¿Crees que es importante aprender asignaturas en inglés? .....	220
Tabla 10: ¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés? .....	220
Tabla 11: ¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello? .....	221
Tabla 12: ¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor? .....	221
Tabla 13: ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor? .....	222
Tabla 14: ¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo? ....	222
Tabla 15: ¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo? .....	222
Tabla 16: ¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo? .....	223
Tabla 17: ¿Participas en actividades educativas organizadas por el profesor de la asignatura de Ciencias Naturales en las que se cuenta con la colaboración de las familias?.....	223
Tabla 18: Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés? .....	224
Tabla 19: Cuando tu hijo ve la televisión en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés? ...	224
Tabla 20: Cuando tu hijo juega a juegos (electrónicos o no) en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés? .....	224
Tabla 21: ¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas (ayuntamiento, escuelas privadas, circo...) que fomentan el aprendizaje del inglés? .....	225
Tabla 22: ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente? .....	226
Tabla 23: ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés? .....	226
Tabla 24: ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales? .....	226
Tabla 26: ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales?¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido? .....	227
Tabla 27: Si has contestado “Castellano, Valenciano o inglés” en las preguntas anteriores, explícanos cuándo usas el inglés y cuándo la lengua materna, por qué, etc. ....	228
Tabla 28: Nota final CCNN .....	230

Tabla 29: Case Processing Summary .....	231
Tabla 30: Estudios Cuidador Agrupados * Nota final CCNN Crosstabulation .....	231
Tabla 31: Case Processing Summary .....	232
Tabla 32: Nivel de Inglés del Cuidador (Agrupado) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	232
Tabla 33: Case Processing Summary .....	233
Tabla 34: Relación con el inglés habitualmente * Nota final CCNN Crosstabulation .....	233
Tabla 35: Case Processing Summary .....	234
Tabla 36: ¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés? (A) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	234
Tabla 37: Case Processing Summary .....	235
Tabla 38: ¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	235
Tabla 39: Case Processing Summary .....	236
Tabla 40: ¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor? (Agrupada) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	236
Tabla 41: Case Processing Summary .....	237
Tabla 42: ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor? (Agrupado) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	237
Tabla 43: Case Processing Summary .....	238
Tabla 44: ¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	238
Tabla 45: Case Processing Summary .....	239
Tabla 46: ¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	239
Tabla 47: Case Processing Summary .....	240
Tabla 48: ¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	240
Tabla 49: Case Processing Summary .....	241
Tabla 50: ¿Participas en act. educativas organizadas por el profesor de la asignatura de CCNN en las que se cuenta...? (Agr) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	241
Tabla 51: Case Processing Summary .....	242

Tabla 52: Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés? (Agr) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	242
Tabla 53: Case Processing Summary .....	243
Tabla 54: Cuando tu hijo ve la TV en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés? (Agr) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	243
Tabla 55: Case Processing Summary .....	244
Tabla 56: Cuando tu hijo juega a juegos en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés? (Agr) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	244
Tabla 57: Case Processing Summary .....	245
Tabla 58: ¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas que fomentan el aprendizaje del inglés? (Agr) * Nota final CCNN Crosstabulation .....	245
Tabla 59: Case Processing Summary .....	246
Tabla 60: ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	246
Tabla 61: Case Processing Summary .....	247
Tabla 62: ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	247
Tabla 63: Case Processing Summary .....	248
Tabla 64: ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	248
Tabla 65: Case Processing Summary .....	249
Tabla 66: ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido? * Nota final CCNN Crosstabulation .....	249
Tabla 67: Descriptives .....	250
Tabla 68: ANOVA .....	250
Tabla 69: Descriptives .....	252
Tabla 70: ANOVA .....	252
Tabla 71 :Group Statistics .....	253
Tabla 72: Independent Samples Test .....	253

---

Tabla 73: Group Statistics .....	254
Tabla 74: Independent Samples Test .....	254
Tabla 75: Group Statistics .....	255
Tabla 76: Independent Samples Test .....	256
Tabla 77: Group Statistics .....	256
Tabla 78: Independent Samples Test .....	256
Tabla 79: Group Statistics .....	257
Tabla 80: Independent Samples .....	257
Tabla 81: Group Statistics .....	258
Tabla 82: Independent Samples Test .....	259
Tabla 83: Group Statistics .....	259
Tabla 84: Independent Samples Test .....	259
Tabla 85: Group Statistics .....	260
Tabla 86: Independent Samples Test .....	260
Tabla 87: Group Statistics .....	261
Tabla 88: Independent Samples Test .....	261
Tabla 89: Descriptives .....	262
Tabla 90: ANOVA .....	262
Tabla 91: Descriptives .....	263
Tabla 92: ANOVA .....	263
Tabla 93: Descriptives .....	264
Tabla 94: ANOVA .....	264
Tabla 95: Group Statistics .....	265
Tabla 96: Independent Samples Test .....	265
Tabla 97: Descriptives .....	266
Tabla 98: ANOVA .....	266
Tabla 99: Descriptives .....	267

Tema 100: ANOVA .....	267
Tabla 101: Descriptives .....	268
Tabla 102: ANOVA .....	268
Tabla 103: Descriptives .....	269
Tabla 104: ANOVA .....	269
Tabla 105: Statistics .....	270
Tabla 106: H1g .....	270
Tabla 107: Case Processing Summary .....	271
Tabla 108: Report .....	271
Tabla 109: Statistics .....	271
Tabla 110: H2g .....	272
Tabla 111: Group Statistics .....	272
Tabla 112: Independent Samples Test .....	272
Tabla 113: Statistics .....	273
Tabla 114: H3g .....	273
Tabla 115: Group Statistics .....	274
Tabla 116: Independent Samples Test .....	274

## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**





Este trabajo nace a partir de observar en un centro educativo de la Comunidad Valenciana cómo una situación nueva plantea necesidades nuevas: a partir del decreto de plurilingüismo publicado en el año 2012, todos los centros educativos de enseñanzas obligatorias deben impartir un área no lingüística en inglés. Esta coyuntura, novedosa para la mayoría de los centros educativos, conlleva cambios esenciales en los mismos y afecta directamente a las familias, las cuales deberán lidiar con las dificultades que de ella se desprenden a la hora de apoyar a sus hijos en casa.

Es en este segundo punto en el que se centra la presente tesis, es decir, en la implicación familiar a la hora de apoyar el aprendizaje de una asignatura no lingüística aprendida en inglés.

La implicación familiar es considerada como un factor beneficioso y esencial a la hora de favorecer el aprendizaje de un niño. Los padres pueden implicarse de formas muy variadas con el fin de facilitar un ambiente enriquecedor. Esta tesis estudia familias de un centro educativo donde la situación planteada está implantada desde hace años para extraer cuáles son los tipos de implicación que se relacionan con un rendimiento académico alto en la asignatura en cuestión.

Los objetivos del trabajo son:

1. Realizar una revisión exhaustiva de la literatura científica existente relacionada con el tema objeto de estudio.
2. Analizar los principales aspectos relacionados con los padres y el sistema educativo recogidos en la legislación vigente en el territorio español, principalmente en la Comunidad Valenciana.
3. Analizar la realidad actual de estos centros educativos desde los documentos legales que definen en qué consiste el programa y establecen cómo se implica a los padres en el mismo.

4. Analizar las actuaciones de los padres/cuidadores principales ante esta situación de cara a fomentar el aprendizaje de contenidos no lingüísticos que son impartidos en lengua inglesa.
5. Averiguar los recursos o apoyos que los cuidadores principales emplean.
6. Investigar algunas de las iniciativas internacionales existentes en relación con el objeto de estudio.
7. Plantear una posible medida aplicable para responder a estas necesidades.
8. Estudiar la relación entre la lengua con la que se apoya el aprendizaje de los alumnos con sus resultados académicos.
9. Realizar propuestas de mejora a partir del estudio anterior.

La tesis se ha estructurado en tres partes diferenciadas. La primera parte consta de tres capítulos, la segunda de dos capítulos y, por último, la tercera parte consta también de dos capítulos. El contenido sigue la siguiente organización:

#### Parte I. Marco Teórico.

Este primer apartado de la tesis analiza por un lado la literatura científica relacionada con los dos temas principales del trabajo y por otro lado la legislación que los regula en la Comunidad Valenciana para las enseñanzas de educación infantil y educación primaria. Así pues, se ha dividido en tres capítulos:

El capítulo uno, “El plurilingüismo en educación”, pretende por un lado aclarar el significado del concepto de plurilingüismo, situándolo en las teorías más actuales al respecto, para, por otro lado, analizar cómo está incluido en las políticas educativas europeas, nacionales y autonómicas vigentes en nuestra comunidad.

El capítulo dos, “La familia en la educación”, tiene como objetivo, siguiendo el mismo esquema del capítulo anterior, delimitar científica y legalmente el papel de la familia en la educación de los menores.

Finalmente, el capítulo tres, “La implicación familiar y el plurilingüismo”, analiza más concretamente el concepto de implicación familiar, sus beneficios en la educación, sus dificultades y posibles soluciones a las mismas, para finalmente relacionar ésta con el objetivo educativo del plurilingüismo. Así, se analizan diferentes medidas o actuaciones familiares que la literatura científica ha evidenciado, en diferentes situaciones, como favorecedora del desarrollo del plurilingüismo en los menores.

## Parte II. Marco de la Investigación.

En este segundo apartado se detalla la metodología de investigación y el análisis de los resultados obtenidos, a partir de dos capítulos diferenciados:

El capítulo cuatro, “Metodología y diseño de la investigación”, recoge el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, las preguntas de la investigación, las hipótesis, el diseño y fases de la investigación, la descripción de la muestra, la descripción del instrumento de recogida de información y las técnicas de análisis de datos empleadas.

A lo largo del capítulo cinco, “Resultados de la investigación”, se realiza el análisis descriptivo de los datos obtenidos y la contrastación de hipótesis.

## Parte III. Conclusiones y consideraciones finales.

Finalmente, este bloque recoge en el capítulo seis, “Conclusiones generales”, las evidencias que permiten confirmar o no las hipótesis y las propuestas de mejora, mientras que en el capítulo siete, “Límites y prospectiva de la investigación”, se realiza una reflexión sobre las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación que surgen a partir de lo evidenciado. Dado que la autora tiene como objetivo obtener la Mención Internacional, siguiendo

las indicaciones de la universidad al respecto, este apartado está redactado en inglés.

## **PARTE I. MARCO TEÓRICO**



En el presente marco teórico se presenta el cuerpo científico desde el cual se interpreta la realidad y se plantea la presente investigación. Este es el primer paso para sistematizar o dar orden al conjunto de fenómenos estudiados, tal y como se explica en el marco de la investigación.

## **1. El plurilingüismo en educación**

### **1.1. Conceptualización**

#### *1.1.1. Multilingüismo y plurilingüismo.*

Para conocer exactamente los matices que diferencian estos dos conceptos, se debe consultar el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL en adelante, 2001), importante documento a nivel europeo, como se verá en puntos posteriores.

Según este documento, multilingüismo y plurilingüismo son dos conceptos que hacen referencia a dos cuestiones totalmente diferentes. **Multilingüismo**, por un lado, es usado principalmente para definir una sociedad, indicando que en ésta existen varias lenguas. Es un concepto, por lo tanto, que indica la existencia en un territorio de varios idiomas, pero no matiza si las personas que lo habitan los hablan o no. Este multilingüismo de las sociedades actuales es fruto de la globalización de los mercados, entre otras cosas, e interrelaciona a personas provenientes de distintos territorios.

El multilingüismo es un concepto también usado desde la metalingüística, para hacer referencia a las variedades diatópicas, diastráticas o diafásicas de una misma lengua, además de a sus diversos dialectos (Ruiz Bikandi, 2012).

**Plurilingüismo**, por otro lado, indica la capacidad de utilizar más de una lengua. Esto significa que una persona plurilingüe, además de usar su lengua materna, es capaz de usar otras lenguas para comunicarse.

Europa es multilingüe, pues dentro de sus fronteras existen multitud de lenguas, quizá consecuencia y a la vez causa de la enorme riqueza cultural de esta unión de países. Sin embargo, esto también conlleva problemas de comprensión mutua. Es por ello, que conseguir una sociedad plurilingüe, donde los ciudadanos de los diferentes estados puedan comunicarse entre sí, se ha convertido en una prioridad para los países europeos.

### *1.1.2. El plurilingüismo y la competencia comunicativa.*

Según el Consejo de Europa, una persona plurilingüe posee una competencia comunicativa que construye a partir del conocimiento y las experiencias con las lenguas que conoce.

El concepto de competencia comunicativa fue acuñado por primera vez por Dell Hymes, en 1966, para definir el conocimiento que un alumno necesita para ser capaz de usar una lengua para comunicarse, o lo que es lo mismo, la habilidad de usar una lengua en diferentes contextos y situaciones de forma correcta y apropiada para conseguir un objetivo comunicativo.

El MCERL (2001) establece que dicha competencia puede ser definida en tres grupos de sub-competencias:

- Las competencias lingüísticas son el conjunto de sub-competencias que dan fe de que el alumno conoce las características propias de la lengua que está usando. Estas sub-competencias son: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- Las competencias sociolingüísticas reconocen el saber usar una lengua de forma apropiada, dado un contexto, un tema y unas relaciones concretas entre las personas que se están comunicando. Comprende cuestiones como las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- Las competencias pragmáticas comprenden el conocimiento del alumno sobre cómo se organizan, estructuran y ordenan los mensajes (competencia discursiva), cómo se utilizan para realizar



funciones comunicativas (competencia funcional) y cómo se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

### *1.1.3. La competencia plurilingüe y pluricultural.*

La competencia plurilingüe y pluricultural, siguiendo esta línea, se define como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.” (Consejo de Europa, 2001, p.167)

Así pues, una persona plurilingüe es capaz de: escuchar y comprender a una persona que habla en un idioma concreto y contestar usando otro idioma; comprender partes de un idioma desconocido hasta el momento gracias a los conocimientos que posee de otras lenguas, o comunicarse con una persona con la que no tiene ningún idioma en común usando estrategias como simplificar mucho el uso del lenguaje, experimentar con formas alternativas de expresión o explotar elementos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales...).

Una persona plurilingüe cuenta con repertorios variados que le permiten actuar en distintos entornos culturales, con diferentes grados de dominio. Sin embargo, no se considera que un usuario de varias lenguas tenga una serie de competencias diferenciadas para cada lengua, sino que tiene una única competencia que comprende el conjunto de esas lenguas.

En la escuela, esta competencia única y común a todas las lenguas debe desarrollarse desde la coherencia entre las distintas enseñanzas de lenguas (Beacco & Byram, 2003).

## **1.2. Políticas relacionadas con el plurilingüismo.**

Para comprender el marco legal español conviene partir del análisis de las corrientes europeas, de sus objetivos y de las líneas que se establecen

desde la Comisión Europea y el Consejo de Europa para su cumplimiento por parte de todos los estados miembros.

### *1.2.1. El plurilingüismo desde la Unión Europea y sus instituciones.*

#### 1.2.1.1. Instituciones europeas.

Se va a realizar, en primer lugar, un breve recorrido por las principales instituciones europeas con el fin de comprender su papel en el tema que centra el interés de este estudio.

#### La Unión Europea

En 1949 se crea el Consejo de Europa en la parte de Europa Occidental, un primer paso hacia la cooperación, pero es en 1951, con el Tratado de París, cuando nace la Unión Europea (European Union), con el objetivo de evitar que volviera a repetirse una situación de guerra entre países vecinos. En 1951 seis países firman un tratado para gestionar sus industrias pesadas de carbón y acero, acordando que ninguno de ellos pueda individualmente fabricar armas de guerra para utilizarlas contra el otro. Estos países son: Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. Hacia el 1957 los seis países miembros amplían la cooperación a otros sectores económicos y firman el Tratado de Roma, creando la Comunidad Económica Europea (CEE), cuyo objetivo es que personas, bienes y servicios puedan moverse libremente a través de las fronteras. España se convierte en estado miembro el 1 de enero del 1986. Actualmente, 22 países se han unido a esta Unión Europea.

Uno de los principales documentos fundacionales de la Unión Europea como tal es el **Tratado de Maastricht** (Treaty on the European Union, 1992), firmado en febrero del año 1992 y en vigor desde noviembre del 1993. En él, en sus artículos 126 y 127 se establece que "la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos". Esto se hará, entre otras cosas, a partir de la enseñanza de las lenguas, fomentando la movilidad de los profesores y los estudiantes, para lo cual es

necesario un sistema de reconocimiento de diplomas, y desarrollando formas de intercambiar información y experiencias. Para todo esto, se establece que el Consejo de Europa adoptará incentivos y publicará recomendaciones al respecto.

En esta línea, la Unión Europea, en el **Tratado de Lisboa**, que modifica los dos principales Tratados (Tratados de la Unión Europea y Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, que pasa a llamarse Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea), el cual se firmó el 19 de octubre de 2007, incluye una nueva cláusula que establece que en la definición y ejecución de sus políticas, la Unión Europea tendrá en cuenta las siguientes exigencias: nivel de empleo elevado, protección social adecuada, lucha contra la exclusión social y un nivel elevado de educación, de formación y de protección de la salud humana.

En temas de educación a nivel práctico, la Unión Europea interviene únicamente para fijar objetivos comunes, compartir buenas prácticas y apoyar a los Estados miembros, puesto que los sistemas de educación y formación son competencia de los países que la forman.

Se analiza, a continuación, brevemente, qué objetivos comunes y líneas de actuación se favorecen desde la Unión Europea en cuanto a la educación, formación y juventud:

- Oportunidades para los jóvenes: la UE tiene una estrategia que fomenta la igualdad de oportunidades y anima a los jóvenes a participar activamente en la sociedad.
- Programa Erasmus+: educación, formación, juventud y deporte. con un presupuesto de 14.700 millones de euros se pretende ayudar a más de 4 millones de personas, en su mayoría jóvenes, a estudiar, formarse, adquirir experiencia laboral o hacer voluntariado en otro país. Por otro lado, más de 125.000 organizaciones trabajarán, gracias a este programa, con sus homólogas en el extranjero, para innovar y modernizar la enseñanza.

- Europass: conjunto de documentos con un formato estándar para toda Europa que sirven para presentar las competencias y cualificaciones, facilitando a los empresarios entender las cualificaciones de todos los países y a los trabajadores buscar trabajo en el extranjero. Entre estos documentos se encuentran el Currículum Vitae, el Pasaporte de Lenguas o el Documento de Movilidad Europass.
- Cualificaciones: comparabilidad y reconocimiento: se ha publicado el Marco Europeo de Cualificaciones, el cual facilita la comparación entre las diferentes cualificaciones nacionales.
- Educación y formación profesionales: con el Proceso de Copenhague diferentes agentes colaboran para mejorar la educación y formación profesionales, dando lugar al Sistema Europeo de Créditos y al Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad.
- Enseñanza superior: el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior intentan facilitar la movilidad entre sistemas educativos europeos, garantizando el reconocimiento de periodos de estudio y titulaciones comparables.
- Innovación y emprendimiento: se han creado dos instituciones, el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT) y el Programa Marie Skłodowska-Curie, que promueven la investigación en diferentes disciplinas científicas para responder a los retos de la sociedad actual.

### La Comisión Europea

La Comisión Europea (European Commission) es un órgano ejecutivo de la Unión Europea con sede en Bruselas, Bélgica, el cual elabora propuestas de nueva legislación europea y aplica las decisiones del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión europea. Es un órgano políticamente independiente. Sus principales funciones son:

- Proponer nuevas leyes que protejan los intereses de la UE y a sus ciudadanos en cuestiones que no se pueden regular eficazmente a nivel nacional, para que el Parlamento y el Consejo las aprueben.
- Gestionar las políticas europeas y asignar los fondos de la UE, fijando las prioridades de gasto conjuntamente con el Consejo y el Parlamento, elaborando los presupuestos y supervisando cómo se gasta el dinero (a través del Tribunal de Cuentas).
- Velar porque se cumpla la legislación de la UE en todos los estados miembros.
- Representar a la UE en la escena internacional, hablando en nombre de todos los países de la UE ante los organismos internacionales y negociando acuerdos.

Está formado por 28 comisarios, uno por cada país miembro, que trabajan bajo la dirección del presidente de la comisión.

En relación con la educación, la Comisión Europea apoya a los países de la Unión Europea en el diseño de sus sistemas educativos. Así pues, la Comisión trabaja con los legisladores de los países para ayudarles a definir las políticas educativas. Entre otras cosas, recoge y comparte información y análisis, y favorece el intercambio de buenas políticas en grupos de trabajo especializados. Además, a través del programa Erasmus+, invierte millones de euros en proyectos que promueven los intercambios entre colegios, la innovación y la formación de los docentes, entre otras cosas.

Para todo ello, la Comisión Europea trabaja junto con el Consejo de Europa y su Centro Europeo de Lenguas Modernas, cuyo principal objetivo es la innovación en la enseñanza de lenguas, cooperando con los servicios de lenguas de las instituciones europeas, especialmente con los departamentos de traducción e interpretación de la Comisión para promover formación de los lingüistas, y premiando con el European Language Label fomentando nuevas técnicas de enseñanza de lenguas. Además, respecto a las lenguas, la Comisión Europea promueve su aprendizaje de las lenguas, incluyendo la mejora de las habilidades en la lengua materna, y la diversidad lingüística en

Europa y trabaja con los gobiernos para conseguir el objetivo establecido en 2002 en Barcelona de que los ciudadanos puedan comunicarse con dos lenguas diferentes a su lengua materna.

La Comisión Europea está dividida en diferentes departamentos y servicios. Estos departamentos se llaman Direcciones Generales (Directorate-Generals) y cada uno de ellos trata una política de la Comisión. La **Dirección General de Educación y Cultura** (Directorate General for Education and Culture: DG EAC) es responsable de las políticas de educación, cultura, juventud, lenguas y deporte y apoya medidas que siguen las líneas establecidas a partir de proyectos y programas como el Creative Europe y el Erasmus+.

### El Consejo de Europa

El Consejo de Europa (Council of Europe) es una organización internacional formada por la totalidad de las naciones europeas a excepción de Bielorrusia, aunque este país ya ha presentado candidatura para solicitar su ingreso. Fue creado con el objetivo principal de defender y proteger la democracia, el Estado de Derecho y los derechos humanos. Tiene su sede en Estrasburgo, Francia.

Esta organización nace tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, al firmar el Tratado de Londres el 5 de mayo de 1949, también conocido como el Estatuto del Consejo de Europa. La finalidad de esta organización, concretada en el capítulo I de dicho estatuto, es velar por los valores democráticos del continente. Actualmente es la máxima autoridad de Europa en esta materia.

El órgano de decisión de la Comisión de Europa es el Comité de Ministros, el cual está formado por los ministros de Exteriores de los estados miembros y, en nombre de estos, los embajadores representantes. Este órgano aprueba los convenios que posteriormente las autoridades nacionales firman y/o ratifican. Además, elabora y aprueba las recomendaciones, guías a seguir en asuntos diversos, entre ellos, la educación.

El Consejo de Europa tiene un objetivo principal, según se define en las recomendaciones R (82) 18, R (98) 6 y CM/Rec (2008)7 del Comité de Ministros, entre otros documentos: conseguir una mayor unidad entre sus miembros. Para ello, optan por adoptar una acción común en el ámbito cultural y educativo.

El Consejo de Europea tiene dos organismos internos que trabajan temas de multilingüismo. Por un lado, el **Consejo para la Cooperación Cultural**, formado en 1961 dentro del Consejo de Europa, centra su labor relacionada con las lenguas modernas en una serie de proyectos a medio plazo siguiendo tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

*Cuadro 1: Principios básicos del Consejo para la Cooperación Cultural.*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Considering that the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding;</li><li>- Considering that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination;</li><li>- Considering that member states, when adopting or developing national policies in the field of modern language learning and teaching, may achieve greater convergence at the European level, by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination of policies.</li></ul> |
|--|

Fuente: Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of ministers to member states concerning modern languages.

Por otro lado, existe el **Centro Europeo de Lenguas Modernas** (European Centre for Modern Languages), con sede en Graz, Austria. En colaboración con la División de Política Lingüística, este centro colabora con los estados miembros en la puesta en común de políticas y prácticas de enseñanza de lenguas, formando a profesionales, promoviendo el diálogo y el intercambio de prácticas y creando y apoyando redes de trabajo e investigación. Cada país miembro tiene un Punto de Contacto Nacional, el cual disemina información y documentación relacionada con este centro, sus resultados, actividades y proyectos.

## El Parlamento Europeo

El Parlamento Europeo es una institución legislativa de la Unión Europea, que se reúne por primera vez el 19 de marzo de 1958. El Parlamento comparte su función legislativa con el Consejo Europeo. Además, supervisa la actividad de la Comisión y otros órganos de la Unión Europea.

Este organismo, como el Consejo de Europa, publica recomendaciones cada cierto tiempo sobre diferentes temas de actualidad.

### 1.2.1.2. Medidas concretas tomadas desde Europa.

Cada uno de los organismos descritos anteriormente ha hecho alguna aportación en el campo del plurilingüismo, puesto que éste es uno de los objetivos comunes de todas. Se ve en este punto cómo han ido evolucionando las medidas que se han ido tomando al respecto.

El primer aspecto que se encuentra en relación con el plurilingüismo está en un documento del Consejo de Europa, el cual, en su reunión en París del 19 de diciembre del año 1954, firmó un tratado donde se estableció una pauta común a todos los estados miembros:

*Cuadro 2: Pauta común para todos los estados miembros del Consejo de Europa.*

Each Contracting Party shall, insofar as may be possible:

- a. encourage the study by its own nationals of the languages, history and civilization of the other contracting Parties and grant facilities to those Parties to promote such studies in its territory; and
- b. endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilization in the territory of the other Contracting Parties and grant facilities to the nationals of those Parties to pursue such studies in its territory.

Fuente: European Cultural Convention (ETS No. 18), 19.XII.1954

Dado que se establece como una prioridad el estudio de la lengua propia y de lenguas extranjeras, el Consejo de Europa publica, en 1971 la primera edición de **Threshold Level** (traducido al español como “Nivel Umbral”). Este es un documento práctico que describe los niveles de competencia lingüística, proporcionando modelos de lo que los alumnos deben ser capaces de llevar a cabo al usar la lengua en la vida cotidiana. Con posterioridad, se publicó una



actualización de dicho documento (1990) y otros dos documentos, Waystage (1991) y Vantage Level (1997), que describen un nivel inferior y superior de competencia, respectivamente.

Paralelamente, cada cierto tiempo, la Comisión publica un documento conocido como “Libro Blanco”, documento que contiene propuestas de acción en un campo específico. En ocasiones, estos Libros Blancos son la continuación de un Libro Verde, el cual ha iniciado un proceso de consulta a escala europea. Estos Libros Blancos se presentan al Consejo de la Unión Europea y si se acoge favorablemente puede dar lugar a un programa de acción en dicho ámbito.

En 1995 se publica el **Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, con el título “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva”**, el cual, respetando el principio de subsidiariedad, define acciones que deben realizarse a partir del año 1996 desde los Estados miembros, así como medidas de apoyo a nivel comunitario. Entre las finalidades de dichas iniciativas, está el hablar tres lenguas comunitarias, cuestión que se conseguirá a partir de implantar ideas innovadoras y prácticas efectivas basadas en la evidencia y en las nuevas tecnologías. En relación con esto, en la Parte dos, se observa que el cuarto objetivo general es precisamente “Hablar tres lenguas comunitarias”. Para conseguirlo, el documento describe que es deseable comenzar en el nivel preescolar el aprendizaje de una lengua extranjera, enseñanza que se debe sistematizar en la educación primaria. Una segunda lengua extranjera se introduciría en la enseñanza secundaria. Además, se muestra como “conveniente” que el primer idioma extranjero sea usado como idioma de instrucción en determinadas asignaturas en secundaria.

En la misma línea, ese mismo año, se publica la **Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea**. En ella se orienta sobre cómo se podría conseguir un mayor dominio de lenguas y qué medidas se pueden implementar. Entre ellas, se encuentra la recomendación de enseñar “en una

lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe, asignaturas distintas de las lenguas”, es decir, impartir una asignatura cuyo contenido de estudio es no-lingüístico, como puede ser historia o matemáticas, en una lengua extranjera.

También en 1995 se crea el programa de **acción comunitaria Socrates**<sup>1</sup>, que en una primera fase tenía una duración de 5 años, hasta diciembre del 1999, y en su segunda fase seis años<sup>2</sup>, hasta finales del 2006. Socrates se creó con el objetivo de mejorar la calidad y desarrollar la dimensión europea a todos los niveles de la educación y promover el conocimiento de las lenguas de la Unión Europea. Dentro del mismo se encuentran iniciativas como Lingua, creada en 1990 y absorbida por este programa, una medida para promover de manera específica la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, dirigida a los profesores y estudiantes de las instituciones formales o no formales de al menos tres países que se reúnan para realizar asociaciones que tengan por objeto sensibilizar, motivar e informar a los ciudadanos europeos sobre el aprendizaje de lenguas, por una parte, y elaborar instrumentos técnicos que faciliten el aprendizaje de lenguas, por otra. En el 2007 hasta el 2013 les seguiría un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente<sup>3</sup>, con los programas sectoriales Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci y un programa transversal. Desde el 2013 estos programas se convierten en uno solo bajo el nombre de Erasmus+.

En 1998, el Consejo de Europa publica las **Recomendaciones No. R. (98) 6 del Comité de Ministros a los Estados Miembros en relación con las Lenguas Modernas**, en las cuales anima a los Estados miembros a promover

---

<sup>1</sup> Decisión 95/819/CE del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el Programa de acción comunitaria "Sócrates". Modificada por la decisión 98/576/CE del Parlamento europeo y del Consejo de 23 de febrero de 1998.

<sup>2</sup> Decisión nº 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación SÓCRATES

<sup>3</sup> Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.

el plurilingüismo fomentando que todos los ciudadanos desarrollen una habilidad comunicativa en diferentes lenguas, diversificando la oferta de lenguas, y promoviendo, una vez más, el uso de lenguas extranjeras como lenguas de instrucción en áreas no lingüísticas, entre otras cosas.

Dada la importancia posterior que se le da a estas recomendaciones, conviene conocer al detalle qué declaran exactamente de cara al plurilingüismo en su apéndice:

Cuadro 3: Recomendaciones R(98)6 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre lenguas modernas.

Measures to be implemented concerning the learning and teaching of modern languages

A. General measures and principles

1. Pursue education policies which:

- 1.1. enable all Europeans to communicate with speakers of other mother tongues, thereby developing openmindedness, facilitating free movement of people and exchange of information and improving international cooperation;
- 1.2. develop learners' respect for other ways of life and equip them for an intercultural world, in particular through direct links and exchanges and through personal experience;
- 1.3. ensure that appropriate resources - both human and material - are made available for increased teaching of modern languages throughout the education system so as to meet the growing demands of international communication and understanding.

2. Promote widespread plurilingualism:

- 2.1. by encouraging all Europeans to achieve a degree of communicative ability in a number of languages;
- 2.2. by diversifying the languages on offer and setting objectives appropriate to each language;
- 2.3. by encouraging teaching programmes at all levels that use a flexible approach - including modular courses and those which aim to develop partial competences - and giving them appropriate recognition in national qualification systems, in particular public examinations;
- 2.4. by encouraging the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics) and create favourable conditions for such teaching;
- 2.5. by supporting the application of communication and information technologies to disseminate teaching and learning materials for all European national or regional languages;
- 2.6. by supporting the development of links and exchanges with institutions and persons at all levels of education in other countries so as to offer to all the possibility of authentic experience of the language and culture of others;
- 2.7. by facilitating lifelong language learning through the provision of appropriate resources.

B. Early language learning (up to age 11)

1. Ensure that, from the very start of schooling, or as early as possible, every pupil is made aware of Europe's linguistic and cultural diversity.
2. For all children, encourage and promote the early learning of modern languages in ways appropriate to national and local situations and wherever circumstances permit.
3. Ensure that pupils have systematic continuity of language learning from one educational cycle to another.
4. Develop appropriate forms of evaluation and recognition of early language learning.

5. Devise appropriate policies and methods, based on analysis and comparison of results achieved by modern language programmes for young learners.

F. Bilingual education in bilingual or multilingual areas

22. Take the necessary steps, particularly - although not only - in bilingual or multilingual areas to ensure that:
  - 22.1. the provisions of the European Charter for Regional or Minority Languages and the Framework Convention for the Protection of National Minorities are taken into account as indicating desirable parameters for policy on regional or minority languages or cultures;
  - 22.2. there is parity of esteem between all the languages and cultures involved so that children in each community may have the opportunity to develop oracy and literacy in the language of their own community as well as to learn to understand and appreciate the language and culture of the other;
  - 22.3. where bilingual and bicultural education is provided, it develops a genuinely intercultural outlook and provides a foundation for the learning of further languages.
23. Continue to promote bilingualism in immigrant areas or neighbourhoods and support immigrants in learning the language of the area in which they reside.
24. Facilitate and promote learning the languages of neighbouring countries in border regions.

G. Specification of objectives and assessment

25. For all European national and regional languages, develop realistic and valid learning objectives - such as are to be found in "threshold level" type specifications developed by the Council of Europe - so as to ensure quality in language learning and teaching through coherence and transparency of objectives.
26. Encourage institutions to use the Council of Europe's Common European Framework of Reference to plan or review language teaching in a coherent and transparent manner in the interests of better international co-ordination and more diversified language learning.
27. Encourage the development and use by learners in all educational sectors of a personal document (European language portfolio) in which they can record their qualifications and other significant linguistic and cultural experiences in an internationally transparent manner, thus motivating learners and acknowledging their efforts to extend and diversify their language learning at all levels in a lifelong perspective.
28. Encourage institutions engaged in assessment and certification - especially those which award recognized qualifications - to make their objectives, criteria and procedures clear both to candidates and teachers, thus facilitating the comparability of qualifications and European mobility.
29. Promote the development of varied forms of assessment and recognition of plurilingual competences which take into account the considerable diversity of needs, paying particular attention to the definition of objectives for partial competences and the assessment of their attainment.
30. Promote and facilitate the awarding of certificates and diplomas at the end of a course of study followed in more than one language.

Fuente: Recommendation no. R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages.

No es objetivo de esta tesis analizar hasta qué punto se cumple con estas recomendaciones a nivel general, pero sí conviene conocerlas pues permiten comprender el desarrollo legal actual y futuro, y sí que se analizará más adelante cuáles aparecen en la legislación que interesa.

Algo que está totalmente relacionado con esto es la **Declaración de Bolonia** de 1999, en la cual 29 países europeos por aquel entonces y un total de 47 actualmente, acordaron, tras la firma de sus ministros de educación, crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El objetivo es el de ofrecer a los estudiantes una oferta más amplia y transparente de oportunidades educativas de calidad, creando, además, un proceso de reconocimiento de titulaciones en todos los sistemas nacionales de enseñanza superior participantes. Se pretende así que los sistemas de educación superior tengan normas de cooperación comunes, pero respetando la diversidad y autonomía de los países y sus universidades.

Con esta medida, los países europeos implicados, pretenden hacer más llamativa la educación superior, fomentando así un mayor desarrollo de los países, facilitar una mayor movilidad de los estudiantes y promover una mejor adaptación de los sistemas educativos a las necesidades del mercado laboral para mejorar la empleabilidad.

En el año 2000 se lleva a cabo un **Consejo Europeo en Lisboa** en el que se establece una estrategia (Educación y Formación 2010) para que en el año 2010 Europa se haya convertido en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, con un crecimiento sostenible, más y mejores empleos y una mayor cohesión social. Para conseguirlo es esencial mejorar las políticas de educación y formación, pues, entre otras cosas, son la base para la creación y transmisión de conocimientos.

En el 2001 se publica, desde el Consejo de Europa, el **Marco Común europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)**, el cual ya ha sido nombrado anteriormente, un documento creado por representantes de los estados miembros del Consejo de Europa, todos ellos especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, con el fin de proporcionar una base común para la elaboración de programas, exámenes, manuales y materiales de enseñanza de lenguas en Europa. El MCERL describe lo que los alumnos deben aprender en una lengua para comunicarse de forma efectiva. Además, define los niveles de

competencia para poder medir el aprendizaje de un alumno por igual, independientemente del país europeo, facilitando así el reconocimiento de dichos niveles en cualquier territorio de la Unión Europea.

Este documento, como se ha visto anteriormente, trata el tema del plurilingüismo definiéndolo y dando una serie de orientaciones para ser tenidas en cuenta por profesionales de la educación y legisladores.

Interesa especialmente la reflexión que presenta sobre el objetivo de la enseñanza de las lenguas. Donde anteriormente se entendía que el objetivo consistía en conseguir dominar una, dos o tres lenguas aisladas, tomando como referente al usuario nativo, ahora el objetivo consiste en desarrollar un repertorio lingüístico donde todas las habilidades lingüísticas tienen cabida. El aprendizaje de las lenguas se reconoce como una tarea para toda la vida, por lo que cambia la forma de enseñar en las escuelas, donde el desarrollar en un joven la motivación, habilidades y confianza para enfrentarse a una nueva lengua incluso fuera del colegio es de gran importancia.

El Marco de Referencia reflexiona sobre la relación entre las competencias que define con el desarrollo de la personalidad de cada uno. Cada individuo, como agente social, específica, tiene relación con grupos amplios de personas que definen su identidad. En un enfoque intercultural, la educación lingüística promueve un desarrollo favorable de la personalidad del alumno y un sentido de identidad en respuesta a la experiencia enriquecedora de conocer otra lengua y otra cultura diferente.

Este cambio de paradigma todavía necesita traducirse en acciones, establece este documento, y para ello el Consejo de Europa publica una serie de herramientas que pueden ser usadas por todos los profesionales de la enseñanza de lenguas para promover el plurilingüismo. Resalta, en particular, el Portfolio Europeo de las Lenguas, como un elemento que proporciona un formato donde registrar y reconocer las experiencias de aprendizaje de lenguas.

De cara a cómo debe afectar este documento a la hora de debatir y diseñar los currículos, se facilitan tres principios que conviene conocer:

*Cuadro 4: Principios establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.*

1. El debate sobre los currículos en sí debería concordar con el objetivo general de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Esto significa que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua se deberían considerar también en relación con la provisión de otras lenguas en el sistema educativo y con el itinerario que los alumnos podrían elegir para continuar a largo plazo sus esfuerzos por desarrollar una variedad de destrezas lingüísticas.
2. Esta diversificación sólo es posible, especialmente en los centros escolares, si se considera el grado de coste-eficacia del sistema. Así, pueden evitarse repeticiones innecesarias y fomentarse las economías de escala y la transferencia de destrezas que la diversidad lingüística facilita. Si, por ejemplo, el sistema educativo permitiera que los alumnos comenzaran a estudiar dos lenguas extranjeras en una etapa predeterminada de sus estudios y ofreciera la opción de un tercer idioma, los objetivos o la progresión en cada una de las lenguas elegidas no tendrían que ser necesariamente los mismos (por ejemplo, no sería necesario que el punto de partida fuera siempre una preparación para la interacción funcional que satisfaga las mismas necesidades comunicativas, como tampoco sería necesario continuar enfatizando las estrategias de aprendizaje).
3. Las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (savoir), las destrezas lingüísticas (savoir-faire) y la capacidad de aprender (savoir-apprendre) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 8.2.1.

Por otro lado, la Unión Europea, junto con el Consejo de Europa, declaró el año 2001 como el **Año Europeo de las Lenguas**, iniciativa en la que se implicaron 45 países para resaltar la importancia de promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de las lenguas. Esta iniciativa se consideró como muy exitosa por parte de los coordinadores nacionales, según la Evaluación Final que presentó el Consejo de Europa en mayo del 2002. Paralelamente se declaró desde el Consejo de Europa que el 26 de septiembre de cada año se celebraría el **Día Europeo de las Lenguas**, con los mismos objetivos que el Año Europeo de las Lenguas.

En el año 2002, la Comisión publicó la **Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001**, en la cual se invita a los Estados miembros a tomar las medidas que consideren adecuadas para ofrecer a los

alumnos la oportunidad de aprender al menos dos lenguas, además de la lengua materna, y fomentar el aprendizaje de idiomas en general, en el contexto del aprendizaje permanente.

Ese mismo año, en marzo, tiene lugar el **Consejo Europeo de Barcelona**. En sus conclusiones se establece que se pretende conseguir que los sistemas educativos y de formación sean referente internacional por su calidad, partiendo de tres principios básicos: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial. El Consejo Europeo propone que se lleven a cabo diferentes acciones en el ámbito de la educación, entre ellas, implantar la enseñanza de dos lenguas extranjeras desde muy temprana edad, para facilitar que todos los ciudadanos sean capaces de utilizar dos lenguas para comunicarse, aparte de la lengua materna.

En el año 2003, la Comisión lanza su Plan de Acción para los años 2004-2006 en un documento llamado **COM (2003) 449: Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006**. En él, se encuentra una sección centrada en el objetivo de extender las ventajas del aprendizaje de idiomas a todos los ciudadanos de Europa. Se establece que una de las prioridades de los Estados miembros es garantizar el aprendizaje efectivo de idiomas en la enseñanza preescolar y en los centros de educación primaria, lugares donde se empiezan a desarrollar actitudes positivas hacia otras lenguas y otras culturas y donde se sientan las bases del posterior aprendizaje de idiomas. Se recomienda que las clases sean reducidas, que se forme adecuadamente al profesorado y que se destine tiempo suficiente desde el plan de estudios.

En este documento se hace referencia al aprendizaje integrado de contenidos y lengua en el apartado dedicado a la educación secundaria, donde se expone las ventajas de este método para contribuir a los objetivos de aprendizaje de la Unión Europea. Es por ello que se indica que debería



incrementarse el número de docentes capaces de enseñar alguna de sus asignaturas en una lengua extranjera.

En el año 2004, se realiza un seguimiento de la estrategia de Lisboa y se publica un informe intermedio bajo el título **“Educación y Formación 2010 – Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa”**, en el cual los estados miembros acuerdan objetivos comunes, determinando que la mejora de los conocimientos lingüísticos debe ser una cuestión prioritaria.

En el año 2005 se realiza en Luxemburgo un simposio bajo el título **“The Changing European Classroom –the Potential of Plurilingual Education”**, en el que se examinó cómo se pueden aprender asignaturas como historia, geografía o biología a través de una lengua extranjera y cómo se pueden incorporar estos programas en la educación de cada estado. Las conclusiones se relacionan en un comunicado de prensa del Consejo de la Unión Europea publicado en Bruselas el 23 y 24 de mayo del 2005:

*Cuadro 5: Conclusiones del simposio “The Changing European Classroom -the Potential of Plurilingual Education”.*

1. There is a need for greater public awareness of the benefits of the EMILE<sup>4</sup> approach and the contribution it could make to enhance individual and societal prosperity and social cohesion.
2. The promotion of EMILE could lead to increasing student and workforce mobility, thus reinforcing European citizenship.
3. Promotional bodies at national and EU level would be helpful to contribute towards the introduction, development, coordination and expansion of EMILE throughout the European Union.
4. Specific EMILE training for teachers and educational administrators should be encouraged, including a period of work or study in a country where the target language is generally spoken.
5. Ways of acknowledging EMILE participation of learners at different educational levels are to be investigated.
6. A wide range of languages should be promoted as a medium for EMILE initiatives.
7. The exchange of information and scientific evidence on good EMILE practice should be encouraged at European level.

Fuente: 9060/05 (Presse 118), Items debated, Education, Plurilingualism.

<sup>4</sup> EMILE son las siglas de Enseignement De Matieres Par **Integration** D'une Langue Etrangere, que equivale a CLIL en inglés (Content and Language Integrated Language) y AICLE en castellano (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

También en el año 2005, la Comisión publica la **Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Una nueva estrategia marco para el multilingüismo**, en la que se reafirma el compromiso de la Comisión con el multilingüismo en la Unión Europea, se expone la estrategia que va a seguir para promoverlo y propone diversas acciones. Entre otras cosas, se propone que se dé una mejor formación de los profesores de idiomas, y se propone un conjunto de conocimientos y valores establecidos a partir de un estudio financiado por la Comisión como cuestiones que los profesores de idiomas de la Comisión Europea deben dominar<sup>5</sup>. Por otro lado, se sigue en la misma línea de explicar por qué es importante aprender una lengua extranjera desde muy temprana edad y cómo se debe enseñar, y por qué es beneficioso el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas. Esta comunicación concluye que el multilingüismo es fundamental para un correcto funcionamiento de la Unión Europea, por lo que mejorar los conocimientos de los ciudadanos debe ser una prioridad. Se establece que todos los estados miembros deben informar, dos años más tarde, en el 2007, sobre qué medidas han tomado al respecto.

En 2008, la Comisión Europea publica un documento bajo el nombre **“Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment”** (“Multilingüismo - un valor para Europa y un compromiso compartido”), donde indica que sus prioridades en relación con el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística en Europa son:

- Ayudar a los países de la Unión Europea en el desarrollo de nuevas herramientas educativas que aseguren que los alumnos, al abandonar el colegio, tengan mejores habilidades lingüísticas.
- Recoger datos para monitorizar el progreso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, para favorecer el dominio de más de una

---

<sup>5</sup> Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.

lengua como modo de mejorar las perspectivas de trabajo y facilitar que las personas puedan moverse alrededor de la Unión Europea.

- Premiar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Ese mismo año, el Comité de Ministros del Consejo de Europa publicó las **Recomendaciones CM/Rec (2008) 7E a los estados miembros en el uso del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCERL) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.**

En este documento se diseña partiendo de los acuerdos tomados previamente y de las siguientes premisas:

- que el derecho a una educación lingüística de calidad es una parte fundamental del derecho a la educación;
- que los acuerdos tomados a nivel europeo pueden facilitar la formulación e implementación de políticas educativas culturales relacionadas con la lengua que faciliten la colaboración entre los estados miembros, sus autoridades educativas y sus instituciones;
- que es cada vez más necesario equipar a los ciudadanos europeos para los retos de la movilidad internacional cada vez más intensa y para la colaboración más cercana no sólo en educación, cultura y ciencia, sino también en el comercio y la industria, además de en todos los caminos de la vida.

En línea con los documentos publicados anteriormente y con los resultados obtenidos hasta el momento, recomienda que todos los estados miembros usen todos los medios que estén a su disposición, de acuerdo con su Constitución, sus circunstancias nacionales, regionales o locales y su sistema educativo, para implementar las medidas que se expresan a continuación con respecto al desarrollo de sus políticas de enseñanza de las lenguas:

Cuadro 6: Medidas para ser implementadas en el uso del CEFR y la promoción del plurilingüismo.

*Measures to be implemented concerning the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism:*

- A. *General principles and measures to be implemented by authorities responsible for language education at national, regional and local level.*

*National, regional and local education authorities are invited to:*

1. *create and/or maintain conditions favourable to the use of the CEFR as a tool for coherent, transparent and effective plurilingual education in such a way as to promote democratic citizenship, social cohesion and intercultural dialogue, in keeping with Council of Europe policy as reaffirmed by the Third Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe (Warsaw, 2005);*
2. *create and/or maintain the necessary conditions for the use of the CEFR as a basic reference tool to:*
  - 2.3. *provide a sound basis for the mutual recognition of foreign/second language qualifications;*
  - 2.4. *provide guidance for the diversification of language learning within educational systems in order to maintain and develop plurilingualism among citizens of Europe as a means of knowledge building and skills development, with a view to enhancing social cohesion and intercultural understanding;*
  - 2.5. *encourage learners, teachers, teacher trainers, course designers, textbook authors, curriculum developers, examining bodies and education administrators to:*
    - 2.5.1. *adopt a learner-focused, action-oriented, competence-based approach;*
    - 2.5.2. *take into consideration the social and cultural dimensions of language learning;*
    - 2.5.3. *consider and treat each language in the curriculum not in isolation but as a part of a coherent plurilingual education;*
    - 2.5.4. *take into consideration, in their analysis, the specific needs of the different groups of learners and to the general needs of modern European societies;*
    - 2.5.5. *situate their efforts concerning language teaching in relation to the CEFR in a transparent way;*
    - 2.5.6. *promote the use of the European Language Portfolio (ELP), which is based on the CEFR;*
  3. *analyse the impact of Recommendation No. R (98) 6 with a view, as appropriate, to taking further steps towards its full implementation.*

Fuente: Recommendation CM/Rec(2008)7..

Por lo tanto, en primer lugar, se indica que se debe usar el **Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua** y seguir lo que éste aconseja en relación con el plurilingüismo, y, en segundo lugar, la recomendación A.3 insiste en que los estados miembros deben analizar el impacto de las recomendaciones publicadas en el año 1998 con el fin de tomar nuevas medidas para su implementación. Estas recomendaciones son o deberían ser la base que impulse que nuestra legislación educativa española fomente el plurilingüismo en el territorio nacional.

Más recientemente, el Consejo de la Unión Europea establece en el año 2009 un marco estratégico que continúa el trabajo de aquello acordado en Lisboa, el cual recibe el nombre de “**Educación y Formación 2020 (ET 2020)**”. La Estrategia 2020 consiste en conseguir que la UE posea una economía inteligente, sostenible e integradora, para así generar altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. Con inteligente quiere decir que sea a través de inversiones más eficaces en educación, investigación e innovación; sostenible, gracias a basarse en una economía baja en carbono, e integradora, puesto que debe estar orientada a la creación de empleo y la reducción de la pobreza.

Para conseguirlo, se han fijado cinco objetivos, cada uno en un ámbito diferente: empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. Posteriormente, cada estado miembro ha definido sus propios objetivos en la misma línea, objetivos que deben alcanzarse combinando medidas nacionales pero también europeas.

Centrando el análisis en Educación, la Unión Europea ha fijado una serie de índices de referencia en materia de educación que deberán lograrse para 2020:

- *Como mínimo el 95% de los niños desde los 4 años hasta la edad escolar obligatoria debe participar en la educación preescolar.*
- *El porcentaje de jóvenes de 15 años con aptitudes insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias debe ser inferior al 15%.*
- *El porcentaje de jóvenes que abandonan la educación y la formación debe ser inferior al 10%.*
- *Como mínimo un 40% de la población de entre 30 y 34 años debe haber terminado alguna forma de educación superior.*
- *Como mínimo un 15% de la población adulta debe participar en actividades de formación continua.*
- *Como mínimo el 20% de los titulados superiores y el 6% de los jóvenes entre 18 y 34 años con un título de formación profesional inicial deben haber cursado algún periodo de estudios o formación en el extranjero.*

- *Como mínimo el 82% de los titulados (personas entre 20 y 34 años que han terminado el segundo ciclo de enseñanza secundaria o la enseñanza superior) debe tener un empleo en un plazo de no más de tres años después de terminar los estudios.*

Todo esto, pese a no hacer referencia directa al plurilingüismo, tiene una relación clara con los desarrollos normativos que se va a analizar a continuación, que parten del precepto de educación de calidad y persiguen, entre otras cosas, facilitar la movilidad de las personas, por ejemplo, para cursar algún periodo de estudios o formación en el extranjero.

De todas estas medidas, se puede resumir que, en cuanto al plurilingüismo, la tendencia europea es a:

- Que todos los ciudadanos europeos hablen al menos dos lenguas, diferentes a la materna, al finalizar la educación formal, a partir de diferentes medidas:
  - La introducción de una primera lengua extranjera en la etapa preescolar, realizando una enseñanza más estructurada en la educación primaria, basada en el aprendizaje por tareas y el desarrollo de una competencia comunicativa.
  - La introducción de una segunda lengua extranjera en la educación secundaria.
  - El trabajo de áreas de contenido no lingüístico usando como lengua vehicular o de instrucción una lengua extranjera. Se debe garantizar una formación de calidad para estos profesores, incluyendo estancias de formación en el extranjero.
- Que se unifique la certificación de conocimientos de lengua para facilitar el reconocimiento internacional de la misma.

- Que se facilite la movilidad europea de estudiantes con el fin de favorecer una comunidad europea común de calidad y mayor cohesión social, entre otras cosas.

### *1.2.2. El plurilingüismo en la legislación educativa española de aplicación en la Comunitat Valenciana.*

Una vez se conoce lo que establece la Unión Europea en relación con el plurilingüismo, conviene extraer lo que el Estado español ha aplicado en su legislación educativa en relación con esto y en qué términos.

#### 1.2.2.1. La Constitución Española.

El primer documento que se debe analizar como primer marco legal a nivel nacional, a partir del cual se desarrolla el resto de leyes, es **la Constitución Española**, aprobada y publicada el año 1978 y en vigor desde el 29 de diciembre de dicho año.

La Constitución Española es la norma suprema del ordenamiento jurídico, por lo que hace referencia a todos aquellos aspectos que necesitan ser legislados para el buen funcionamiento de un país.

En relación con la lengua, este documento establece el castellano como la lengua oficial del Estado, lengua que todos los españoles tienen el deber de conocer y el derecho de usar. Además, da libertad a las Comunidades Autónomas para que, a través de sus Estatutos, establezcan sus lenguas propias como oficiales y señala que la riqueza lingüística de España es patrimonio cultural que debe ser tratado especial respeto y protección:

*Cuadro 7: Artículo 3 de la Constitución Española.*

#### **Artículo 3**

**1.** El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

**2.** Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de

acuerdo con sus Estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Fuente: Constitución Española (1978)

#### 1.2.2.2. Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.

El **Estatut d'Autonomía de la Comunitat Valenciana**, promulgado por la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, determina, en desarrollo del artículo 3 de la Constitución Española, que el idioma valenciano es, además de lengua propia, el idioma oficial de la Comunitat Valenciana, el cual se deberá proteger y respetar.

*Cuadro 8: Artículo 6 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.*

Article sext

1. La llengua pròpia de la Comunitat Valenciana és el valencià.

2. L'idioma valencià és l'oficial a la Comunitat Valenciana, igual que ho és el castellà, que és l'idioma oficial de l'Estat. Tots tenen dret a conèixer-los i a usar-los i a rebre l'ensenyament del, i en, idioma valencià.

(...)

Fuente: Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.

#### 1.2.2.3. Ley 4/1983, de 23 de noviembre.

La obligatoriedad de enseñanza del valenciano viene regulada desde la **Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de la Generalitat, de Uso y Enseñanza del Valenciano**. Esto hace que ya de por sí, la comunidad sea bilingüe y al enseñar una lengua extranjera, la enseñanza sea plurilingüe.

*Cuadro 9: Artículo 18 de la Ley4/1983.*

Artículo 18

1. La incorporación del valenciano a la enseñanza en todos los niveles educativos es obligatoria. En los territorios castellano-parlantes que se relacionan con el Título Quinto, dicha incorporación se llevará a cabo de forma progresiva, atendiendo a su particular situación sociolingüística, en la forma que reglamentariamente se determine.

Fuente: Ley 4/1983, de 23 de noviembre.



Una vez se centra la atención en la legislación educativa vigente en la Comunitat Valenciana, se deben analizar los diferentes textos legales para extraer qué tratan sobre el plurilingüismo, porque pese a que éste está regulado por un decreto concreto, el concepto está tratado y desarrollado desde diferentes normativas nacionales y autonómicas. A su vez, conviene que se analice si las recomendaciones anteriores en cuestión de plurilingüismo se ven reflejadas en esta legislación.

1.2.2.4. La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

El siguiente documento legal que en orden de importancia se debe analizar es la **Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE en adelante)**, modificada parcialmente por la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE en adelante)**, la cual la modifica parcialmente. Estas leyes son el marco más amplio definitorio de la educación en el país, a partir de las cuales se realizan las diferentes concreciones y definiciones de los diferentes aspectos que conforman el sistema educativo.

Curiosamente, la LOE no menciona en ningún momento el multilingüismo, el plurilingüismo o el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aunque sí que establece como uno de los fines del sistema educativo español la capacitación para la comunicación en, al menos, una lengua extranjera, además de en las lenguas oficiales.

*Cuadro 10: Artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006.*

**Artículo 2. Fines.**

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

Fuente: **Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, considerada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.**

Sin embargo, la LOMCE destaca el fomento del plurilingüismo como uno de los ámbitos donde cabe hacer especial incidencia, dada la trayectoria del sistema educativo.

*Cuadro 11: Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006.*

<p>PREÁMBULO</p> <p>X</p> <p>(...)</p> <p>Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional.</p> <p>XII</p> <p>El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.</p>
---

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, considerada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

Así pues, esta ley, resalta el apoyo al plurilingüismo pues establece como objetivo el conseguir que los estudiantes sean usuarios autónomos de al menos una primera lengua extranjera, tanto a la hora de comprender como a la hora de expresar textos orales o escritos. Se menciona en esta misma ley el plurilingüismo como objetivo de la Unión Europea para la construcción de un proyecto europeo.

A nivel más práctico, se dispone que el Gobierno establecerá, con posterioridad a esta ley, las bases de la educación plurilingüe, una vez consultadas las Comunidades Autónomas. No se ha encontrado ningún documento legal con este contenido por el momento.

Cuadro 12: Extracto de la Ley Orgánica 8/2013.

Ciento nueve. Se añade una nueva disposición final séptima bis, con la siguiente redacción:

«Disposición final séptima bis. *Bases de la educación plurilingüe.*

El Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas.»

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, considerada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

#### 1.2.2.5. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

Centrando el análisis en el segundo ciclo de Educación Infantil, en primer lugar, se debe analizar el **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.** Este texto determina, a nivel nacional, qué se debe enseñar, en forma de mínimos, en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Este documento legal establece que serán las administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas las que fomentarán una primera aproximación a la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil y que ésta se hará en contextos comunicativos conocidos, principalmente en las rutinas habituales de aula.

Cuadro 13: Extracto del Real Decreto 1630/2006.

Artículo 5. Contenidos educativos y currículo

3. Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.

ANEXO

Áreas del segundo ciclo de educación infantil  
Lenguajes: Comunicación y representación

Objetivos

7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Fuente: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

Estos dos aspectos establecidos en este real decreto merecen ser analizados en relación con los documentos europeos antes presentados. Por un lado, se establece que será en el segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, cuando los alumnos tienen entre los tres y seis años, cuando se garantice una primera aproximación a una lengua extranjera. Esto va en línea con los objetivos europeos de introducir el aprendizaje de al menos una lengua extranjera a temprana edad.

#### 1.2.2.6. Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

En la Comunitat Valenciana, para la Educación Infantil, está vigente desde el año 2008, sin haber sufrido ninguna modificación a partir de la publicación de la LOMCE, el **Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana**, decreto que desarrolla el real decreto anteriormente mencionado.

Este decreto, en relación con el plurilingüismo y la enseñanza de idiomas, establece que uno de los objetivos de ciclo es:

*Cuadro 14: Artículo 3 del Decreto 38/2008.*

Artículo 3. Objetivos del ciclo

i. Descubrir la existencia de otras lenguas en el marco de la Unión Europea, e iniciar el conocimiento de una de ellas.

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

Para ello, el anexo del decreto, en su definición de los contenidos propios de las áreas que se deben trabajar durante este ciclo de la etapa, define en el área III. Los lenguajes: comunicación y representación, los contenidos relacionados con la lengua extranjera. Esto va en línea con la recomendación R (98) 6, apartado B, referente al aprendizaje temprano de la lengua, en su apartado 3: “3. Ensure that, from the very start of schooling, or as early as possible, every pupil is made aware of Europe's linguistic and cultural diversity”. (Comité de Ministros, 1998, p.34)

Por otro lado, se establece que “4.1. Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil, y se aplicarán por medio de unidades globalizadas que tengan interés y significado para las niñas y para los niños.” y que “4.2. Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades que se realicen entorno a los aprendizajes y el juego, y se desarrollarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.”. Esto significa que no habrá unidades didácticas propias de la lengua extranjera donde se trabaje la lengua de forma metalingüística, sino que ésta se trabajará a partir del trabajo de otros conceptos y contenidos propios de la enseñanza de esta etapa. Esto va en línea con la recomendación R (98) 6, apartado B, referente al aprendizaje temprano de la lengua, en su apartado 4: “4. For all children, encourage and promote the early learning of modern languages in ways appropriate to national and local situations and wherever circumstances permit”. (Comité de Ministros, 1998, p.35), cuando declara que se promoverá el aprendizaje de las lenguas modernas para todos los alumnos, de la forma más apropiada según las situaciones nacionales o locales. En este caso, se atiende a las características propias de una comunidad que ya es bilingüe por definición.

Ninguno de estos dos documentos legales hace mención o referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

#### 1.2.2.7. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Por otro lado, el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria**, hace referencia al multilingüismo dentro del asignatura llamada Primera Lengua Extranjera, donde se resalta la importancia que se está dando desde la Unión Europea y el Consejo Europeo al mismo como factor determinante en la competitividad de los estados. Así pues, parte de la política lingüística europea y su objetivo de que todo ciudadano europeo domine al menos dos idiomas diferentes a su lengua materna, pero siempre recordando que la Unión Europea se basa en una coexistencia armónica de muchos pueblos diferentes, que tienen sus

propias lenguas, las cuales no deben desaparecer por una lengua común. Es por ello por lo que se incluye, entre los contenidos que se deben trabajar desde la lengua materna el conocimiento y valoración de la realidad plurilingüe de España.

En relación con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, este Real Decreto, en el apartado que desarrolla el área de Lengua extranjera, sí que hace mención al mismo, especificando que las actividades de lengua que estructuran el currículo de la Primera Lengua Extranjera se describen tal y como aparecen en este documento: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables están organizados, a su vez, en cuatro grandes bloques que corresponden con esta organización. Se hace especial hincapié a que la competencia del alumnado en la lengua extranjera siempre será menor que en la lengua materna, pero igualmente se estará contribuyendo a su competencia plurilingüe.

*Cuadro 15: Extracto del Anexo del Real Decreto 126/2014.*

<p>ANEXO I Asignaturas troncales e) Primera Lengua Extranjera. (...)</p>
<p>El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia en este plano, ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe. Así lo han reconocido todos los gobiernos de la Unión Europea, que a lo largo de los últimos años han programado diversas actuaciones comunitarias en materia de educación con el objetivo último de hacer posible que cada ciudadano posea un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna, y así lo ha reflejado también la normativa española, la cual, en consonancia con esto, otorga a la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras un lugar destacado entre los fines a cuya consecución está orientado nuestro actual sistema educativo.</p> <p>Si resulta obvio que, a largo plazo, el dominio de una segunda lengua incide positivamente en el desarrollo personal del alumnado al permitirle ampliar de manera significativa sus posibilidades a la hora de proseguir estudios o incorporarse al mercado laboral, es preciso llamar la atención además sobre las importantes repercusiones que pueden derivarse a nivel cognitivo del aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas. En efecto, numerosas investigaciones parecen confirmar que la adquisición en la etapa de primaria de competencias comunicativas en una lengua distinta a la materna suele estar asociada a una mejora de los resultados en otros campos como la competencia matemática, la expresión plástica o el dominio de la lectoescritura. Se ha constatado asimismo que el estudio de otras lenguas favorece el desarrollo de la memoria auditiva y la capacidad de escuchar, contribuyendo de este modo significativamente al desarrollo de las habilidades de comunicación en todos los aspectos. Finalmente, a escala más profunda, existe un amplio consenso a la hora de señalar el efecto beneficioso que ejerce el aprendizaje de otras lenguas en el desarrollo de una adecuada sensibilización ante la diversidad de nuestra sociedad, en la aceptación de las diferencias existentes como factor enriquecedor, y en el desarrollo de la comprensión, la tolerancia y la valoración de otras identidades culturales.</p> <p>El currículo básico para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: comprensión y</p>

producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia. Las relaciones existentes entre estos tres elementos del currículo básico no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística. Esto supone que, para cada una de las tareas comunicativas listadas y descritas en los estándares, habrá de incorporarse el conjunto de los contenidos recogidos para cada bloque de actividad respectivo. De la misma manera, para evaluar el grado de adquisición de cada uno de los estándares de aprendizaje de una determinada actividad de lengua, habrán de aplicarse todos y cada uno de los criterios de evaluación recogidos y descritos para la actividad correspondiente.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

#### 1.2.2.8. Decreto 108/2014, de 4 de julio.

Desarrollando este real decreto, existe en la Comunitat Valenciana el **Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.**

En él, el aprendizaje de la lengua extranjera se aborda como un área específica de la etapa pero también desde los programas plurilingües, desarrollados en otro decreto que se verá a continuación.

Cuadro 16: Extracto del Preámbulo del Decreto 108/2014.

PREÁMBULO

(...)

Finalmente, cabe considerar que el artículo 2.1.j de la Ley Orgánica 2/2006, establece, como uno de los fines hacia los que se orienta el sistema educativo español, la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras. Así, la cooficialidad del valenciano y del castellano, y el aprendizaje de ambas lenguas y en ambas lenguas en el currículo se considera un elemento básico de nuestra cultura. Junto a este hecho, el conocimiento de las lenguas extranjeras también constituye un elemento esencial para el desarrollo personal y profesional de las personas, el cual brinda nuevas oportunidades en la sociedad actual. Este conocimiento ha de ser abordado mediante el aprendizaje de la lengua extranjera como área específica, pero también en el marco de la aplicación y generalización de los programas plurilingües.

(...)

Fuente: Decreto 108/2014, de 4 de julio.

En la Introducción que se realiza al Área llamado Primera Lengua Extranjera: Inglés, se especifica que el currículo desarrollado en este documento está estructurado, siguiendo las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en torno a tareas de lengua que integran actividades de los cuatro bloques de trabajo establecidos: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

*Cuadro 17: Extracto de la introducción al Área Primera Lengua Extranjera: Inglés.*

<p>ÁREA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS INTRODUCCIÓN</p> <p>(...)</p> <p>El currículo para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos, que aunque aparecen diferenciados en cuatro grandes bloques, se trabajan de forma integrada en las tareas del aula. Las relaciones existentes entre los tres elementos del currículo no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística. Esto supone que, para cada una de las tareas comunicativas listadas y descritas en los estándares, habrá de incorporarse el conjunto de los contenidos recogidos para cada bloque de actividad respectivo. De la misma manera, para evaluar el grado de adquisición de cada uno de los estándares de aprendizaje de una determinada actividad de lengua, habrán de aplicarse todos y cada uno de los criterios de evaluación recogidos y descritos para la actividad correspondiente.</p> <p>(...)</p>
--

Fuente: Decreto 108/2014, de 4 de julio.

Por otro lado, en los apartados dedicados a las tres áreas que estudian las lenguas oficiales y la extranjera, se hace mención al plurilingüismo, en varios sentidos. En primer lugar, se habla del tratamiento integrado de lenguas como la metodología más apropiada para trabajar las lenguas dada la realidad de la sociedad valenciana, según la cual, todas las lenguas son tanto objeto de estudio como instrumento de aprendizaje, y se da, en segundo lugar, mucha importancia a la transferencia de conocimientos y estrategias entre las lenguas oficiales y la extranjera<sup>6</sup>. Esta orientación cumple con la Recomendaciones CM/Rec (2008) 7E a los estados miembros en el uso del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (CEFR) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo que establece que se debe considerar y tratar cada lenguaje en el currículo como parte de una educación plurilingüe coherente y no de forma aislada.

Finalmente, dentro del área de Educación Artística, se valora la potencialidad de lo aprendido en esta área para favorecer el plurilingüismo, puesto que se establece que se debe trabajar habilidades relacionadas con la

---

<sup>6</sup> Esto aparece en el Decreto 108/2014 en diferentes apartados del Anexo I: (Currículo de las áreas troncales. Área Lengua Castellana y Literatura, Introducción; Área Primera Lengua Extranjera: Inglés, Introducción) y del Anexo III (Currículo de las áreas de libre configuración autonómica. Área Valenciano: Lengua y Literatura, Introducción).



producción del habla, como son la respiración, la articulación, la dicción y la entonación combinando elementos de las tres lenguas que se trabajan en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

### *1.2.3. Planes lingüísticos en la Comunitat Valenciana.*

La Conselleria encargada de la Educación en la Comunitat Valenciana, amparándose en los derechos que le otorgan las propias leyes orgánicas en materia de educación, regula los planes lingüísticos en la Comunitat. Actualmente es el Decreto 127/2012, de 3 de agosto, el que regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana.

Este decreto establece dos programas de carácter progresivo de aplicación en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional que se aplicarán en los centros financiados con fondos públicos, siendo que los centros privados podrán acogerse igualmente a lo que se dispone en él.

Estos programas son:

- Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV): programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el valenciano. Puede aplicar metodologías y medidas organizativas de inmersión lingüística en función del contexto sociolingüístico y de los resultados de las evaluaciones.
- Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC): programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el castellano.

Según se establece, en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, los programas plurilingües se caracterizarán, además de por la enseñanza en valenciano y castellano, por la enseñanza en inglés de contenidos específicos del currículo de, por lo menos, un área no lingüística, previa autorización de la Administración educativa.

Al establecer que un área no lingüística sea impartida en una lengua extranjera, se está cumpliendo otra de las recomendaciones que el Consejo de Europa publicó en el año 1998: los estados miembros deben extender el plurilingüismo “by encouraging the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics) and create favourable conditions for such teaching” (Comité de Ministros, 1998, p.34).

La Comunitat Valenciana fomenta así mismo el plurilingüismo y el reconocimiento de los esfuerzos que se están haciendo desde los centros al respecto a partir de la creación de una Red de Centro Docentes Plurilingües, formada por centros docentes que imparten al menos un área, materia o módulo en lengua extranjera, preferentemente en inglés. Los centros que pertenecen a esta Red Plurilingüe se comprometen a ampliar progresivamente la oferta de asignaturas no lingüísticas que ofrecen en una lengua extranjera, siendo este compromiso un principio general común.

La realidad en cuestión que interesa para el marco de la investigación de esta tesis es la que está regulada por la **Orden de 19 de mayo del 2009**, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana, y sus correspondientes resoluciones anuales. Esta orden nace a partir de un documento llamado «Bases para un futuro modelo plurilingüe en el sistema educativo valenciano y cuestiones relativas a su implantación progresiva» que la Conselleria de Educación presenta en diciembre del 2008, en el cual recoge esta medida.

Esta orden autoriza a tres centros educativos de segundo ciclo de Educación Infantil y de la etapa de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana para que desarrollen un programa experimental plurilingüe, que consiste en impartir un elevado porcentaje de contenidos en inglés (80% en Educación Infantil y todas las áreas excepto las propias de las lenguas oficiales de la comunidad en la Educación Primaria). Estos centros, y tres más desde el

año 2010, rigen su programa lingüístico a partir de las siguientes premisas establecidas por dicha orden:

*Cuadro 18: Extracto de la Orden de 19 de mayo de 2009.*

Artículo 4. Estructura y organización

El diseño particular del programa garantizará:

1. En Educación Infantil:

a) El 80% del horario lectivo se dedicará al desarrollo en lengua inglesa de las áreas contempladas en el Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

b) El 10% del horario lectivo se dedicará al desarrollo en lengua castellana de las áreas contempladas en el mencionado Decreto 38/2008.

c) El 10% del horario lectivo se dedicará al desarrollo en lengua valenciana de las áreas contempladas en dicho Decreto 38/2008.

2. En Educación Primaria, las áreas contempladas en el Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana se impartirán en lengua inglesa, a excepción del área Castellano: lengua y literatura y del área Valenciano: lengua y literatura, que se impartirán en su correspondiente lengua .

Artículo 6. Metodología

La metodología tendrá un enfoque activo-comunicativo y se aplicará a través de un tratamiento integrado de las lenguas, así como un tratamiento integrado de lengua y contenidos.

Artículo 8. Alumnado

Los criterios de admisión del alumnado respetarán lo establecido con carácter general.

Artículo 10. Profesorado

1. La enseñanza de las áreas impartidas en lengua extranjera corresponderá a maestros con la especialidad correspondiente y que, a la vez, posean la siguiente titulación:

a) Especialista o habilitado en inglés.

b) Tener superados, al menos, tres cursos de la licenciatura en Filología inglesa y/o Traducción e Interpretación.

c) Certificado elemental expedido por las escuelas oficiales de idiomas o certificado del Nivel Intermedio de las mismas.

d) Certificado del Nivel B1 de una institución reconocida al efecto.

2. Procedimiento de provisión del profesorado:

a) La provisión del profesorado en este programa se realizará, en su caso, a través de comisión de servicios.

b) Se valorará positivamente al profesorado que tenga dominio en el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como experiencia previa en proyectos de innovación.

Fuente: Orden de 19 de mayo de 1009.

Así pues, estos centros imparten los contenidos de las áreas establecidas enteramente en inglés, comenzando con la lectoescritura y la interacción entre el docente y el alumno tanto dentro como fuera del aula.

## **2. La familia en educación.**

### **2.1. Conceptualización.**

Conviene, en primer lugar, definir a qué hace referencia el concepto familia y cuál es su relación con la educación.

Existen múltiples definiciones de familia, de las cuales se seleccionan dos que se consideran completas:

#### 4. Donati (2003, p.21-22) resalta

“el carácter primordial de la familia en la historia de la humanidad en un triple sentido: En el primer sentido, la familia es un fenómeno primordial ya que es el elemento fundante de la sociedad desde el inicio de la historia humana. En el segundo sentido, es la matriz fundamental del proceso de civilización. En el tercer sentido, la familia es primordial en cuanto que es prerequisite del proceso de humanización de la persona”.

#### - Duch y Melich (2002, p.21), por otro lado, destacan

“la familia como primera estructura de acogida posee una importancia incomparable, ya que es la que permite la primera y, casi siempre decisiva, instalación de los individuos y grupos humanos en su espacio y su tiempo. Desde siempre, en todas las culturas, la familia, sea cual sea el modelo familiar que impere en cada caso concreto, ha constituido la célula social y cultural más significativa, porque en ella y a través de ella han tenido lugar las transmisiones más influyentes, persistentes y eficaces para la existencia humana”.

La familia es la unidad básica de desarrollo y de experiencia (Ackerman, 1974). Cuestiones esenciales del ser humano, que lo definen como tal, como son la construcción de la identidad, el desarrollo de la afectividad, la

adquisición de un sistema de valores propio o el desarrollo de la autonomía y de la sociabilidad, nacen en el contexto familiar. Según Aroca Montolío y Cánovas Leonhardt (2014, p.45), “La familia es el primer contexto social donde el ser humano comienza su desarrollo personal a través de la socialización”. Todo ello permite definir la familia como espacio educativo.

Debido a esta gran importancia que se reconoce a la familia, se establece que dicho contexto debe ofrecer un espacio de afectividad, seguridad y apoyo, todos ellos elementos antropológicamente necesarios para estructurar correctamente la personalidad del individuo (Pérez Alonso-Geta & Cánovas, 1996).

Habitualmente se resalta la dinámica interna de las familias como factor primordial a la hora de discernir si éstas facilitan un correcto desarrollo y educación al menor. Retomando a Ackerman (1974), se pueden definir dos tipos de familia: funcional y disfuncional. La familia funcional es la que cumple seis características: (1) cubre las necesidades de alimento y abrigo, así como otras necesidades materiales o físicas, (2) es el seno de las relaciones interpersonales, (3) impulsa la identidad personal ligada a la identidad familiar y da seguridad para enfrentarse a experiencias nuevas, (4) apoya la identidad sexual, esencial para una futura realización sexual, (5) favorece la identidad social que facilita la aceptación de la responsabilidad social y (6) fomenta el aprendizaje, la creatividad y la iniciativa individual. Cuanto más se cumplen estas características, más funcional es la familia y más satisfacción y menos frustración tienen sus integrantes.

Pero la funcionalidad familiar no es algo estable y permanente, sino que es un proceso que se va reajustando constantemente, a lo largo de la vida de una familia, según como ésta vaya actuando ante las experiencias que tiene. Si la familia reacciona con rigidez ante situaciones de cambio, por ejemplo, puede provocar un enquistamiento de los conflictos, lo que significa que está actuando de forma disfuncional. Según Herrera Santí (1997, p.595), “la principal característica que debe tener una familia funcional es que promueva un desarrollo favorable a la salud para todos sus miembros, para lo cual es

imprescindible que tenga: jerarquías claras, límites claros, roles claros y definidos, comunicación abierta y explícita y capacidad de adaptación al cambio.”

En relación con la educación de sus hijos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2012) define el ambiente familiar como una de las influencias más poderosas en el desarrollo del niño, siendo su mejora una de los enfoques más efectivos para mejorar los logros de los niños. En dicho documento se definen diversos elementos o características del mismo que se cita a continuación pero que van a ser analizados en puntos posteriores:

- *The quality and frequency of parent-child interactions have strong positive effects on children's cognitive (e.g., math) and literacy development.*
- *That which parents do to engage children in everyday activities, contributing to their development, is often referred to as “home curriculum”; it can have positive effects on children's curiosity, exploration and cognitive development, especially for children in disadvantaged families.*
- *Reading stories at an early age at home can improve reading performance: children who are frequently (on a daily basis) read to and told stories are more likely to recognise letters of the alphabet, count to 20 or higher, and write and read at an early age than children who are less often involved in home literacy activities.*
- *Early Childhood Education and Care (ECEC) centres that are effective in enhancing the home-learning environment often provide activities and materials for parents and children to do together and offer tips on how to get children engaged in early learning at home. (p.24-25)*

A lo largo de la historia se han desarrollado múltiples teorías sobre la familia. Entre ellas podemos encontrar teorías implícitas sobre la familia, teorías interactivas de la familia o teorías que parten de la concepción de la familia como sistema, como por ejemplo el Funcionalismo Estructural, la Teoría del Desarrollo Familiar, la Teoría del Estrés Familiar, la Teoría de Sistemas o la Teoría Ecológica. Paralelamente encontramos teorías sobre el apego o el aprendizaje social.

Para este estudio se considera interesante resaltar un enfoque de estudio de la familia que surge en la década de los 60 en Estados Unidos, encabezado por Bronfenbrenner, que se centra en estudiar la conducta individual como consecuencia de la interacción del sujeto con el ambiente. Bronfenbrenner (1987) define cuatro niveles ecológicos que se relacionan entre sí y que forman parte del ambiente o el contexto que determina a un individuo: microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema. Se intenta a continuación realizar un enlace entre esta teoría de sistemas y la familia:

- El *microsistema* es el nivel más cercano al sujeto, el contexto cotidiano donde pasa sus días, como el hogar.
- El *mesosistema* comprende las interacciones que la familia tiene con diferentes microsistemas donde el sujeto participa activamente y entre los que existe una influencia bidireccional (ej. la escuela, los amigos, los vecinos, el trabajo...).
- El *exosistema* lo conforman los entornos en los que el individuo no es un participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el contexto de la persona. Por ejemplo, para un individuo sería el lugar de trabajo o el círculo de amigos de su pareja, mientras que para la familia se puede decir que incluye las interacciones que mantiene con el ayuntamiento, los servicios sociales o de salud, etc.
- Finalmente, el *macrosistema* se refiere al sistema socio-cultural donde se contextualiza el individuo, o en este caso, la familia: los valores, las creencias, las actitudes y aptitudes socialmente admitidas, etc. Todo esto afecta a la familia ya que ésta educa a sus miembros para que sean individuos activos en un sistema social.

A lo largo de este estudio estos cuatro niveles servirán de eje para analizar y comprender la situación que se está dando en las familias. Se pueden plantear una serie de preguntas: ¿cómo se da la interacción entre los hijos participantes en el programa y los padres?, ¿cuáles son las relaciones entre la familia y la escuela en relación con este programa?, ¿recibe apoyos de



la misma?, ¿son suficientes?, ¿recibe apoyos desde el ayuntamiento o el gobierno para que el programa sea exitoso?, ¿qué les empuja a elegir o aceptar esa situación?

### 2.1.1. La educación familiar

Durning y Pourtois (1994) y Boutin y Durning (1997) definen la educación familiar con respecto al menor como un conjunto de prácticas sociales aplicadas por (a) los padres, en el seno de la familia, de cara a los niños, y por (b) los agentes de intervención socioeducativa de cara a los padres y a los niños, a modo de formación parental o intervención educativa de ayuda o de suplencia del grupo familiar. Según Trilla (1993), la labor que desempeña la familia se podría definir como educación informal, ya que comprende un conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber sido configurados para ello. Por otro lado, la intervención de profesionales especializados sería educación no formal, porque tienen unas intenciones y unos objetivos definidos a nivel educativo pero no forman parte del sistema de enseñanza formal.

Pourtois (1984) habla también de esta diferenciación estableciendo dos niveles de actuación en la práctica de la educación familiar: (a) la práctica parental, entendida como la acción de criar y educar a un menor a menudo realizada por adultos, y (b) práctica social, definida como el conjunto de intervenciones sociales cuyo objetivo es preparar, apoyar y suplir a los padres en la tarea educativa con sus hijos e hijas.

En relación con la **práctica parental**, Cataldo (1991) define cuatro grandes funciones que la familia ha de desempeñar:

1. La socialización del menor en relación con los valores y roles adoptados por la familia.
2. El cuidado, sustento y protección de los hijos.
3. El respaldo y control del desarrollo del niño como alumno y ofrecerle preparación para la escolarización.

#### 4. El apoyo para conseguir un desarrollo emocionalmente sano.

Interesa especialmente la tercera función, la cual hace referencia a la contribución que los padres deben hacer a la adquisición, por parte de sus hijos, de actitudes, capacidades, conocimientos, hábitos, etc. que contribuyan a su correcta integración en la institución educativa y en el sistema educativo en última instancia. En este estudio es especialmente interesante observar cómo llevan a cabo esta función en relación con la situación educativa concreta que planteamos.

Por otro lado, citando a Aguilar Ramos (2014), la educación familiar como **práctica social** se concreta en tres ramas de intervención:

*“a) Educación o formación parental: integran los Programas de formación de padres y madres; lo que puede contribuir a que desarrollen buenas prácticas parentales y favorezcan el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas.*

*b) Intervenciones socio-educativas dirigidas a padres y madres: abarca la intervención con familias en riesgo social y familiar con menores con necesidades especiales. En este ámbito es de suma importancia, en el primer caso, ayudar a las familias a tomar conciencia de sus responsabilidades como progenitores y favorecer que desarrollen buenas prácticas parentales, y en el segundo caso, acompañar a las familias para que pierdan sus miedos, sepan pedir ayuda y buscar información, descubran las posibilidades y potencialidades del menor a partir de las cuales ayudarle a crecer.*

*c) Suplencia familiar, donde se contempla a las Familias de acogida, que requieren un proceso de adaptación y de aprendizaje para acoger a un menor, y los menores acogidos en centros, para que los profesionales les ayuden a desarrollar hábitos, reglas y normas de convivencia.” (p. 165-166)*

Para el estudio, resulta especialmente interesante conocer si la familia tiene contacto con el profesor que imparte el programa para recibir orientaciones sobre cómo pueden ayudar al alumno.

## **2.2. Políticas relacionadas con la familia en el contexto educativo.**

### *2.2.1. La familia en el contexto educativo en el marco de la Unión Europea y sus instituciones.*

#### 2.2.1.1. Instituciones europeas.

Ya se ha analizado cómo es cada una de las principales instituciones europeas en general. Se pasa entonces a resumir cuáles son sus principales actuaciones en relación con la familia.

La Unión Europea es clara estableciendo que las políticas educativas son competencia de los gobiernos nacionales y propone el apoyo familiar como un recurso que puede garantizar una buena calidad de educación y cuidado de los niños, elementos básicos en el desarrollo de un menor.

La Comisión Europea, por su parte, reconoce el papel fundamental de la familia y el deber de protegerla, recomienda concienciar sobre los beneficios de los programas de formación familiar y hacer más accesible el apoyo familiar y propone una mayor cooperación entre los centros educativos y la familia para favorecer un mayor éxito escolar y reducir el abandono temprano del sistema educativo. De cara a nuestra investigación, se analiza en puntos posteriores si una mayor cooperación o colaboración entre la familia y la escuela conduce a un mayor éxito escolar.

El Consejo de Europa publica cada cierto tiempo recomendaciones, muchas de ellas relacionadas con la familia y en la misma línea de las dos instituciones anteriores. Entre otras cosas, en dichas recomendaciones, define las responsabilidades de los padres, apoya la paternidad positiva y favorece la coordinación, una vez más, de los agentes educativos con las familias.

El Parlamento Europeo, en la misma línea de la Unión Europea, la Comisión Europea y el Consejo de Europa, ha publicado a lo largo de su historia diferentes recomendaciones y resoluciones centradas en la familia,

regulando la política familiar, la protección de las familias, los derechos de los niños o la conciliación de la vida laboral y familiar, entre otros. Entre ellas, interesa especialmente aquella que hace referencia a las responsabilidades de los colegios y las familias, con la que pretende que los estados miembros las definan y fomenten una comunicación y colaboración fluida entre ambas instituciones.

Se ven, en el siguiente punto, con más detalle, las principales líneas desarrolladas desde estas instituciones europeas.

#### 2.2.1.2. Medidas concretas desde Europa.

Como en el análisis realizado sobre las políticas educativas relacionadas con el plurilingüismo, se va a seguir un esquema temporal para comprender cuáles hacen referencia a la familia y en qué términos.

El documento más relevante a nivel internacional que trata el tema de la familia en el contexto educativo es **La Declaración Universal de los Derechos Humanos**, firmado por los países de las Naciones Unidas en 1948 en París. En este documento, en su artículo 26 se encuentra la siguiente redacción:

*Cuadro 19: Extracto del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

Artículo 26

6. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

7. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

8. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Fuente: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Se resalta el punto 3, donde se reconoce el derecho de los padres de elegir el tipo de educación que dará a sus hijos, expresando de esta forma la responsabilidad principal de éstos ante la educación de éstos.

El 4 de noviembre de 1950 se firma en Roma el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, documento que ha sufrido una serie de variaciones posteriores que lo han ido adaptando a la sociedad cambiante. De él se extrae un artículo que resulta especialmente interesante para este análisis:

*Cuadro 20: Extracto del Artículo 8 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.*

<p>ARTÍCULO 8. Derecho al respeto a la vida privada y familiar</p> <p>1. Toda persona tiene derecho al respeto de su vida privada y familiar, de su domicilio y de su correspondencia.</p>
--

Fuente: Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1950).

Por otro lado, en otro apartado del documento, llamado Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, firmado en París el 20 de marzo de 1952, se recoge la siguiente información:

*Cuadro 21: Artículo 2 del Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.*

<p>ARTÍCULO 2 Derecho a la educación</p> <p>A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.</p>
---

Fuente: Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952).

Conviene que se analice posteriormente si este artículo, en especial el apartado que habla del derecho de los padres, se desarrolla y se cumple en la legislación educativa vigente en la Comunitat Valenciana.

En 1975, el Parlamento Europeo publicó una recomendación sobre la posición y la responsabilidad de los padres en las familias modernas y el apoyo que les da la sociedad y en 1979 una sobre la carta estatutaria europea de los derechos de los niños, donde se establece que en los últimos años de la educación formal se deberá educar en la paternidad<sup>7</sup>.

El primer documento del Consejo de Europa que está centrado en los padres se publica en 1984 en forma de recomendaciones del Comité de Ministros a los Estados miembros y cuyo tema principal es las responsabilidades parentales (**R (84) 4**). En él, éstas se definen como el conjunto de deberes y poderes que tienen el objetivo de asegurar el bienestar moral y material del niño, en particular cuidando de él, manteniendo una relación personal con él y proporcionándole educación, cuidados, representación legal y la administración de su propiedad.

Después de estas, se publican en 1985 unas recomendaciones centradas en la violencia en la familia y en 1987 otras que hacen referencia a familias de acogida.

En 1988, el Parlamento Europeo publica las recomendaciones **Rec 1074 (1988)** que tratan sobre políticas familiares, y en ellas hay un apartado concreto dedicado a la educación, donde se expresa que todos los estados miembros, a la hora de diseñar sus políticas familiares, deben reconocer que la responsabilidad de la crianza de los niños recae en la familia, lo que presupone un diálogo permanente y constructivo entre padres y las autoridades educativas.

En 1989, la Comisión Europea publica una comunicación bajo el título **COM (89) 363 final: Communication from the Commission on family policies**, en el cual se cita la Declaración Universal de los derechos humanos, publicada por las Naciones Unidas en 1948 y su artículo 16, 3, que reza: "The family is the natural and fundamental group unit of society and is entitled to protection by society and the State.". A continuación, se explica que todos los

---

<sup>7</sup> Rec 874 (1979), III, a.

Estados miembros, de una forma o de otra, implementan medidas relacionadas, entre otras cosas, con la educación de la paternidad.

En el año 1990 se publica desde el Parlamento Europeo la Recommendation 1121 (1990), relacionada con los derechos de los niños.

En la recomendación del Consejo de Europa **No. R (94) 14 of the Committee of Ministers to Member States on Coherent and Integrated Family Policies** de 1994, se reconoce que la familia, sea cual sea su estructura, es la unidad fundamental de la sociedad y juega con rol principal en la socialización de los individuos. Además, promueve la solidaridad entre generaciones y es la principal responsable de educar en democracia, siendo un espacio donde la equidad de sus miembros es un deber. Esta recomendación aconseja que las autoridades públicas creen condiciones que respeten el bienestar y la autonomía de la familia, particularmente proporcionando servicios educativos, entre otros.

En 1996 se publican unas recomendaciones desde el Consejo de Europa relacionadas con la reconciliación de la vida laboral y familiar y en 1997 otras para proteger y promover la salud de las familias monoparentales. En 1998, las recomendaciones se centran en la participación de los niños en la familia y la vida social.

En el año 2000 el Parlamento Europeo publica la Recommendation 1443 (2000) sobre la adopción internacional.

Interesa especialmente una recomendación del Parlamento Europeo publicada en el 2001, **Recommendation 1501 (2001)**, sobre las responsabilidades de padres y profesores en la educación de los niños. En ellas, se reconoce el papel principal y la responsabilidad educativa formal que tienen estas dos instituciones: la familia y la escuela. Estas recomendaciones dan como algo establecido el papel de los padres como primeros educadores de sus hijos y añaden que estos deben ejercer su responsabilidad como padres de niños en edad escolar. Algunos de los problemas que la Asamblea expone son la falta de formación de los padres, la falta de motivación y recursos de la

escuela y la gran variedad de agentes que influyen en la educación de los niños y jóvenes (los medios de comunicación, los amigos...). Por lo tanto, para evitar que unos y otros tengan conflictos sobre las responsabilidades, la Asamblea pretende que se definan estos roles y propone que se debe considerar cómo estas dos instituciones pueden unir fuerzas y combinar sus responsabilidades para ser efectivos.

Así pues, se recomienda al Comité de Ministros que consideren el asunto de las responsabilidades de cada uno y las medidas legislativas, educativas y prácticas que se pueden tomar para mejorar la comunicación y fortalecer la comunicación entre ellos. Paralelamente, se insta al Comité de Ministros a aconsejar a los Estados miembros que adopten medidas para mejorar la comunicación entre los padres y las autoridades educativas en todos los niveles educativos; para promover y desarrollar una formación de padres que les ayude en su rol educativo en un mundo cambiante, haciendo que sean conscientes de sus responsabilidades y consiguiendo que haya una armonía entre los mensajes recibidos desde el colegio y desde casa; para que las relaciones familia/profesor sean materia de estudio en la formación inicial y permanente del profesorado, entre otras cosas.

En 2005 el Consejo de Europa publica las Recommendation Rec(2005)5, basadas en los derechos de los niños viviendo en instituciones de acogida o residencias.

En 2006, el Consejo de Europa publicó una **recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros en relación con las políticas que apoyaran una paternidad positiva**. En ella, realiza en primer lugar una serie de afirmaciones, entre ellas, que la familia es considerada la unidad primaria de la sociedad y que la paternidad tiene un rol fundamental en la sociedad actual y en la futura, y que todos los niveles de la sociedad tienen el papel de apoyar a los niños, los padres y las familias. A continuación, se define que, a la hora de diseñar las políticas y medidas relacionadas con la paternidad positiva, término que se refiere al comportamiento parental que persigue los mejores intereses del niño, nutriéndole, apoyándole, no siendo violento y guiándole estableciendo



límites que favorezcan el correcto desarrollo del niño, se debe reconocer que los padres tienen la responsabilidad principal de cara a sus hijos, y, que esta siempre debe estar sujeta a perseguir los intereses del niño. Estas políticas, deberán tener ciertos componentes que se establecen como básicos, entre ellos, la promoción de la educación en los derechos de los niños y la paternidad positiva: se debe animar a las familias para que sean más conscientes de la naturaleza de su rol (y cómo está cambiando), los derechos de los niños, las responsabilidades y obligaciones que se derivan de estos y sus propios derechos.

Estas recomendaciones también se centran en los profesionales que tienen alguna relación con las familias y establecen que para que los derechos y principios de las familias se apliquen, se deben establecer puntos de referencia que deben guiar los servicios de dichos profesionales, poniendo especial énfasis, entre otras cosas, en idear métodos para poder identificar factores de riesgo y ofrecer un apoyo coordinado entre los diferentes servicios. Concretamente para los colegios, se recomienda que exista una coordinación entre estos y los servicios de cuidado de los menores, así que como un diálogo entre estos servicios y los padres.

Por otro lado, si se analiza el marco estratégico asumido por el Consejo de la Unión Europea en el año 2009 llamado “**Educación y Formación 2020 (ET 2020)**”, se puede observar que no existe ningún objetivo concreto en relación con la familia como agente educativo o responsable de la educación. Sin embargo, sí que se centra en aspectos como la conciliación de la vida familiar y laboral, las políticas que apoyan a los padres trabajadores y la igualdad de género, entre otras. El informe “**Proyecto Europa 2030. Retos y Oportunidades**”, presentado en mayo del año 2010 al Consejo Europeo, trata este tema en esta misma línea.

En el año 2010, el Consejo de Europa publicó la **Carta sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos**, en la que se indica a los Estados que deben promover el gobierno

democrático en los centros educativos, y para ello facilitar e impulsar la participación de las familias.

En 2011, la Comisión Europea publicó una **comunicación llamada “Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda”**, en la cual se establece que promoviendo y proporcionando apoyo adicional a las familias y a los colegios se puede aumentar las oportunidades de éxito escolar y los resultados académicos, y evitar a su vez el abandono escolar. Una mejor cooperación con los padres puede ser, reclama, una forma eficiente de ayudar a los alumnos en riesgo. Una propuesta práctica que se ofrece son las Comunidades de Aprendizaje, por la responsabilidad que, entre otros, los padres tienen para que el programa funcione y la calidad del aprendizaje sea mayor.

En febrero del 2013, la Comisión Europea adoptó la **Recomendación “Investing in Children-breaking the cycle of disadvantage”** como parte de un Paquete de Inversiones Sociales, la cual propone una estrategia social a largo plazo para apoyar a los niños y ayudar a mitigar los efectos de la crisis económica que tenía lugar en ese momento. Estas recomendaciones proporcionan una guía para los Estados miembros sobre cómo enfrentarse a la pobreza y a la exclusión social a través de medidas como el apoyo a las familias, los cuidados de calidad y la educación de la infancia.

Entre otras cosas, esta recomendación aconseja que se aumente la concienciación de los padres sobre los beneficios de participar en programas de educación y cuidado de la infancia (Early Childhood Education and Care, ECEC en adelante), programas que sirven a su vez para identificar problemas psicológicos o físicos relacionados con el colegio o la familia.

Por otro lado, propone que se aumente el apoyo familiar para ayudar a las familias a desarrollar habilidades de crianza y que se mejore la calidad de las alternativas de cuidado, como pueden ser las familias o centros de acogida. Este apoyo debe ser accesible a todas las familias, y debe ayudar a que lleven a cabo su papel como principales educadores de sus hijos durante los primeros años de vida, fomentando que los servicios de ECEC y los miembros de la

comunidad involucrados en la crianza de los niños (servicios de apoyo a la salud, por ejemplo) trabajen en colaboración con la familia.

A su vez, recomienda crear un ambiente de aprendizaje inclusivo fortaleciendo las conexiones entre los centros educativos y los padres y proporcionar, si es necesario, un apoyo personalizado para compensar desventajas específicas, por ejemplo, formando a los padres de los niños de minorías étnicas o inmigrantes.

A partir de esta recomendación se crea una plataforma de investigación dentro de la Unión Europea que recibe el nombre de **European Platform for Investing in Children** (EPIC), para proporcionar información sobre estudios y políticas que pueden ayudar al niño y a las familias a encarar los retos de la situación económica actual. Por lo tanto, es una herramienta que ayuda a los Estados miembros a implementar dicha recomendación, recolectando y disseminando prácticas innovadoras que han tenido un impacto positivo en niños y familias. En ella, se recopilan estudios o prácticas de éxito sobre la conciliación de la vida laboral y familiar, la implicación de los padres en la educación de sus hijos o el bienestar del niño entre otras cosas. Todas estas cuestiones se centran en conseguir reducir la pobreza y la exclusión social. Sin embargo, aunque el simple hecho de que exista esta plataforma significa que la Unión Europea considera a la familia como un elemento clave para el futuro de un niño, no hace referencia directa a ella como agente educativo dentro de los sistemas educativos, que es lo que interesa observar.

Existe, también publicado en el 2013, un **Informe sobre las Políticas de Apoyo Familiar** (Parenting Support Policy Brief). En él, se define el apoyo familiar como un servicio proporcionado para mejorar las habilidades y prácticas parentales, las cuales deben ser capaces de cubrir las necesidades físicas, emocionales y sociales de los niños. Llama la atención que no se incluyan las necesidades educativas, aunque sí que se menciona que en Europa este apoyo se ve como una palanca potente para mejorar los resultados educativos y reducir el riesgo de conductas criminales. Desde 1990, explica este informe, la idea de dar un servicio de apoyo a las familias ha

ganado importancia para los legisladores, y a pesar de ser una responsabilidad de los Estados miembros, también se realizan acciones a nivel Europeo.

La tendencia observada, por lo tanto, es ofrecer servicios de apoyo de acceso universal a las familias, en los que se proporciona información, educación o consejo en relación con las interacciones entre padre e hijo. La forma y el contenido de este apoyo varían en cada país, no existiendo un patrón único.

¿Qué se ofrece en este apoyo en relación con la educación de los niños? El informe expone que las políticas centradas en conseguir una buena calidad en la educación y el cuidado son vitales para el bienestar del alumno y su desarrollo.

Existe un documento que se llama “**Educación, formación, juventud y deporte**”, que forma parte de la serie “Comprender las políticas de la Unión Europea” y que ha sido modificado por última vez en 2014 en el que sí que se hace referencia a la familia:

El texto afirma que los padres son uno de los intervinientes en el proceso de aprendizaje, con una responsabilidad propia. ¿Cuál es dicha responsabilidad? ¿Cómo confluyen esas responsabilidades con las del resto de agentes influyentes (profesores, universidades, empresas, la administración, la Unión Europea...)? Se propone el principio de subsidiariedad como respuesta, según el cual, “las decisiones deben tomarse siempre en el nivel más próximo posible a las personas afectadas.” (2014:5) Por ello, se explica, cada uno de los países que forman la Unión Europea tiene la responsabilidad de formular sus políticas educativas, decidiendo sobre el contenido de la enseñanza y la organización de la educación. Además, cada administración puede decidir si determinadas cuestiones se abordan a nivel nacional o más bien a nivel local o regional, o incluso a nivel de escuela o universidad. Pese a que el texto no comenta nada más sobre la responsabilidad de los padres, de todo esto se puede deducir que los gobiernos también darán un rol a los padres dentro de su sistema educativo y reconocerá en estos ciertas responsabilidades para con la educación de sus hijos.

En resumen, se puede afirmar que desde Europa se reconoce la responsabilidad principal de los padres sobre la educación de sus hijos y a partir de ella se definen una serie de derechos y deberes que se reflejan en recomendaciones y resoluciones que pretenden que todos los estados miembros lo legislen en sus políticas educativas. Entre las medidas propuestas, resaltamos, por su importancia y por el interés que tiene para este estudio, la gran relevancia que tiene la relación entre los centros educativos y las familias y la formación de éstas últimas para poder ejercer correctamente su paternidad.

### *2.2.2. La familia en el contexto educativo desde la legislación educativa española de aplicación en la Comunitat Valenciana.*

A continuación se va a realizar un análisis de la legislación educativa vigente en la Comunitat Valenciana, centrando nuestra atención en todo aquello relacionado con la familia.

#### 2.2.2.1. La Constitución Española.

Como ya se ha comentado, el primer documento que se debe analizar pues es el primer marco legal a nivel nacional, a partir del cual se desarrolla el resto de leyes, es **la Constitución Española**, de la cual interesa el artículo número 27, que hace referencia a la educación.

A continuación se presenta este artículo, donde se empiezan a definir diferentes aspectos del Sistema Educativo. Se extrae a continuación qué relación puede tener este artículo con los padres.

*Cuadro 22: Extracto del Artículo 27 de la Constitución Española.*

<p>Artículo 27.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.</li><li>2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.</li><li>3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.</li></ol>
--

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.

Fuente: Constitución Española (1978)

En primer lugar, en el artículo 1, se establece que todos tienen el derecho a la educación, por lo tanto, se podría decir que dentro de ese “todos” se puede incluir a los padres, ya sea desde su condición de adultos que se pueden formar o dentro de su faceta paterna que precisa de una formación concreta. Sin profundizar en ello ahora pero sí posteriormente, se puede afirmar que a partir de este artículo se desarrollan planes de formación de adultos y asociaciones de padres con objetivos formativos o planes de formación en los que la Administración financia dicha formación para hacer real este derecho.

El apartado 2 enriquece lo reglado en el artículo 1, y refuerza la idea antes expuesta de que la formación de los padres también se contempla en dicho artículo, puesto que la personalidad humana se debe formar también en la faceta paternal, en el respeto a los derechos y deberes fundamentales y en los principios fundamentales de convivencia dentro del sistema social del país.

En el apartado 3 aparece un derecho de los padres, que como primeros responsables de la educación, pueden decidir y se les debe ofrecer, la formación religiosa y moral que desean que sus hijos reciban, de acuerdo a sus propias convicciones o creencias. Por lo tanto, esto no debe imponerse, sino que debe haber oferta de diferentes tipos de formación y se debe garantizar la posibilidad de elegir. Se podría decir que éste es un segundo aspecto o rol que se considera intrínseco en un padre o madre: su responsabilidad ante la educación de su hijo o hija.

En el quinto apartado aparece un tercer rol de los padres dentro del sistema educativo. Por ley, la Administración debe posibilitar que todos los “sectores afectados” participen efectivamente dentro del sistema educativo. Se puede decir, por lo tanto, que, la existencia de los órganos de participación de los padres y sus derechos a este nivel, nacen a partir de este artículo, especialmente el Consejo Escolar del Estado y, en este caso, el Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana.

El siguiente apartado, el número seis, define una de las posibilidades de participación que tienen los ciudadanos, y entre ellos los padres: pueden crear centros docentes, siempre que respeten los principios constitucionales.

Finalmente, el artículo 7, donde se formula que los padres intervendrán en el control y la gestión de los centros educativos, se encuentra el origen legal de los Consejos Escolares y por lo tanto de la participación de los padres en el funcionamiento de los centros.

En conclusión, en el artículo 27 de la Constitución Española, aparecen tres rasgos que relacionan a los padres con la educación: los padres como (1) seres en formación, (2) como responsables de la educación de sus hijos y (3) como miembros con participación activa en la comunidad educativa. Estos tres rasgos deberán ser contemplados y desarrollados en las siguientes normas legales que nacen de ésta.

#### 2.2.2.2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

La siguiente norma legal de aplicación nacional que se considera que se debe analizar es la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación**. De esta ley se extraen varios fragmentos que ayudan a definir con más detalle los tres roles ya presentados.

En primer lugar, esta ley orgánica define los derechos y deberes de los padres, los cuales se consideran importantes para este análisis:

*Cuadro 23: Redacción actual del Artículo Cuarto de la Ley Orgánica 8/1985.*

Artículo Cuarto.

1. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:

a. A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.

b. A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.

c. A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d. A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

e. A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

f. A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.

g. A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde:

a. Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.

b. Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.

c. Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

d. Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.

e. Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

f. Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.

g. Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

Fuente: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

En este fragmento de la ley se ve más desarrollado, sobre todo, el rol de los padres como responsables de la educación de sus hijos, responsabilidad



que les obliga a llevar a cabo o tener en cuenta todo lo que aquí se expresa. Así se puede deducir que tienen el derecho a elegir centro, a elegir la formación religiosa y moral que reciban sus hijos, a ser informados de los progresos y problemas de sus hijos, y a ser oídos. Respecto a sus deberes, deben fomentar el correcto funcionamiento del centro y correcto desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando con el centro, fomentando actitudes, proporcionando facilidades o adoptando medidas adecuadas.

En cuanto al rol de participación, se expresa en este extracto, entre los derechos de los padres, la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, pero no se define en qué circunstancias y en qué medida se lleva a cabo esta participación, puesto que esto corresponde a textos posteriores.

*Cuadro 24: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 en su redacción actual.*

<p>TÍTULO PRELIMINAR.</p> <p>Artículo Quinto.</p> <p>1. Los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo.</p> <p>2. Las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.</p> <p style="padding-left: 40px;">b. Colaborar en las actividades educativas de los centros.</p> <p style="padding-left: 40px;">c. Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.</p> <p>3. En cada centro docente podrán existir asociaciones de padres de alumnos integradas por los padres o tutores de los mismos.</p> <p>4. Las asociaciones de padres de alumnos podrán utilizar los locales de los centros docentes para la realización de las actividades que les son propias, a cuyo efecto, los directores de los centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, teniendo en cuenta el normal desarrollo de la misma.</p> <p><b>5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.</b></p> <p>6. Reglamentariamente se establecerán, de acuerdo con la Ley, las características específicas de las asociaciones de padres de alumnos.</p> <p>Artículo Octavo.</p>
---

Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes. (...)

Fuente: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

Este apartado de la ley hace referencia al derecho de asociación de los padres, detallando las finalidades de dichas asociaciones. Cabe resaltar que éstas tienen tres finalidades, cada una de las cuales hacen referencia a cada uno de los roles que han aparecido anteriormente. Así pues, las asociaciones de padres y madres de alumnos, deben ofrecer formación a las familias en relación con la educación de sus hijos, deben colaborar en las actividades educativas del centro y deben promover la participación de los padres en la gestión del centro.

*Cuadro 25: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 sobre los centros docentes en su redacción actual.*

TÍTULO I. DE LOS CENTROS DOCENTES.

CAPÍTULO II. DE LOS CENTROS PÚBLICOS.

Artículo Diecinueve.

En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta Ley.

CAPÍTULO III. DE LOS CENTROS PRIVADOS.

Artículo Veintiuno.

1. Toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, dentro del respeto a la Constitución y a lo establecido en la presente Ley.

Artículo Veintiséis.

2. La participación de los profesores, padres y, en su caso, alumnos en los centros concertados se regirá por lo dispuesto en el Título cuarto de la presente Ley.

Fuente: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

Todos estos artículos especifican dónde se regula la participación de los padres en la gestión y el control de los centros tanto públicos como privados, a la vez que en el artículo 21 expresa la libertad de creación y dirección de

centros docentes privados por parte de toda persona física o jurídica, siempre y cuando respete lo establecido en la Ley.

*Cuadro 26: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 sobre la participación en la programación general de la enseñanza, en su redacción actual.*

TÍTULO II. DE LA PARTICIPACIÓN EN LA PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA.

**Artículo Treinta y uno.**

1. En el Consejo Escolar del Estado, cuyo Presidente será nombrado por Real Decreto, a propuesta del Ministro de Educación y Cultura de entre personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo, estarán representados:

b. Los padres de los alumnos, cuya designación se efectuará por las Confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas.

**Fuente:** Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

Los padres están representados en el Consejo Escolar de Estado, uno de los órganos que garantizan la participación de los padres en los asuntos de funcionamiento y gestión de los procesos educativos, y esta representación les facilita la participación en la Programación General de la Enseñanza.

*Cuadro 27: Extracto de la Ley Orgánica 8/1985 sobre los centros concertados, en su redacción actual.*

TÍTULO IV. DE LOS CENTROS CONCERTADOS.

**Artículo Cincuenta y cinco.**

Los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del Consejo Escolar del centro, sin perjuicio de que en sus respectivos reglamentos de régimen interior se prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar.

**Artículo Cincuenta y seis.**

1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por:

a) El director.

b) Tres representantes del titular del centro.

c) Cuatro representantes del profesorado.

d) Cuatro representantes de los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos.

e) Dos representantes de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos, a partir del primer

curso de Educación Secundaria Obligatoria.

f) Un representante del personal de administración y servicios.

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Además, en los centros específicos de educación especial y en aquéllos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa en el centro.

Asimismo, los centros concertados que impartan formación profesional podrán incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.

Artículo Cincuenta y siete.

c) Participar en el proceso de admisión de alumnos, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.

d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. [...]

**Fuente:** Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

Cabe resaltar que los padres de los centros concertados o privados tienen el derecho de participar en el Consejo Escolar igual que se hace en los centros públicos, tal y como se especifica en estos artículos.

En conclusión, esta segunda ley analizada define con más detalle los diferentes roles de los padres ya esbozados en la Constitución Española. Sin embargo, todo lo que en ella se establece, debido a su carácter nacional y general, debe ser concretado y detallado en posteriores normas de aplicación en la Comunitat.

### 2.2.2.3. La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

El siguiente documento legal que en orden de importancia se debe analizar es la **Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE)**, junto con la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**, la cual la modifica parcialmente. Debido a su

amplitud, el análisis se va a hacer apartado por apartado, a partir de una selección previa, y aquello que ha sido modificado o añadido por la LOMCE aparecerá en cursiva.

*Cuadro 28: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.*

TÍTULO PRELIMINAR
CAPÍTULO II La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida
Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida.
1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En este primer artículo, se encuentra sensiblemente más especificado el aspecto introducido en el Artículo 27, apartado 1, de la Constitución Española. Este artículo exige que exista la posibilidad de formación a lo largo de la vida para todas las personas. Al especificar que el fin es facilitar el desarrollo tanto profesional como personal, se incluye aquí la formación de los adultos en los diferentes ámbitos de su vida, entre ellos, en su faceta de padres. Todo esto se sigue matizando a partir de los siguientes artículos:

*Cuadro 29: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el la educación de las personas adultas.*

TÍTULO I Las Enseñanzas y su Ordenación
CAPÍTULO IX Educación de personas adultas
Artículo 66. Objetivos y principios.
1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.
7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

Conviene recalcar que la formación de personas adultas tiene la finalidad, por ley, de responder a las capacidades, necesidades e intereses de

los adultos españoles. Se puede incluir, dentro de ellas, las necesidades o intereses relacionados con la función paternal.

Por otro lado, se encuentran en la misma ley otros aspectos que ya estaban contemplados en la Constitución Española, con relación a la responsabilidad de los padres. En este caso, en los Principios y fines de la educación:

*Cuadro 30: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre los principios de la educación.*

TÍTULO PRELIMINAR
CAPÍTULO I. Principios y fines de la educación
Artículo 1. Principios.
h. El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
<i>h bis)El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.</i>

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

Esta ley considera, en los Principios y fines de la educación, a las familias como agentes esenciales de la educación, y por lo tanto como integrantes con función propia dentro el Sistema Educativo. En cursiva aparece un nuevo principio, añadido en el 2013 por la LOMCE, el cual garantiza el reconocimiento de los padres como los primeros responsables de la educación de sus hijos, siguiendo la línea establecida por Europa en este sentido y un aspecto ya recogido en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, anteriormente analizada.

Analizando brevemente la forma en la que la ley implica a las familias en cada una de las etapas educativas de la enseñanza obligatoria, se puede observar que se nombra a los padres, dándoles una función concreta, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Educación Primaria:

Cuadro 31: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la Educación Infantil.

<p>TÍTULO I. LAS ENSEÑANZAS Y SU ORDENACIÓN.</p> <p>CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INFANTIL.</p> <p>Artículo 12. Principios generales.</p> <p>3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.</p> <p>Artículo 15. Oferta de plazas y gratuidad.</p> <p>2. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa.</p> <p>CAPÍTULO II. EDUCACIÓN PRIMARIA.</p> <p>Artículo 18. Organización.</p> <p>3.Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:</p> <p>b)Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.</p> <p>c)En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:</p> <p>3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).</p> <p>4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).</p> <p>Artículo 21.Evaluación final de Educación Primaria.</p> <p>3. El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.</p>
--

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En primer lugar, en la etapa de educación infantil se reconoce la responsabilidad fundamental de los padres y madres en esta etapa educativa, la cual se deberá respetar, entre otras cosas, atendiendo a las demandas que las familias presenten a la hora de elegir centro, tal y como se especifica en el artículo 12 apartado 3.

En segundo lugar, se observa que en Educación Primaria, los padres pueden elegir si sus hijos asisten a la asignatura de Religión o a Valores Sociales y Cívicos. Además, los padres serán informados de los resultados de la evaluación final de la etapa de Educación Primaria mediante un informe, ambas cuestiones relacionadas con la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

*Cuadro 32: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, principios.*

TÍTULO II Equidad en la Educación
CAPÍTULO I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
Artículo 71. <i>Principios.</i>
4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En este título, dedicado a la Equidad en la Educación, se establece que las Administraciones deben permitir a los padres desarrollar su rol como agentes que participan en las decisiones que afectan a la escolarización y los procesos educativos de sus hijos cuando estos tienen necesidad específica de apoyo educativo. Se presupone, así, la preocupación de los padres ante la educación de sus hijos y su interés por formar parte del sistema de decisiones que les afecten. También en este apartado, se establece que corresponde a la Administración proporcionar un asesoramiento individualizado adecuado a estas familias, al igual que toda la información necesaria que ayude en la educación de sus hijos.

*Cuadro 33: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.*

TÍTULO II Equidad en la Educación
CAPÍTULO I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
SECCIÓN TERCERA. ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



Artículo 79. *Programas específicos.*

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

Siguiendo en el mismo título, se especifica que la Administración educativa deberá garantizar el adecuado asesoramiento de los padres o tutores del alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo español, informando adecuadamente sobre los derechos, deberes y oportunidades que conlleva formar parte del mismo.

*Cuadro 34: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre escolarización.*

TÍTULO II Equidad en la Educación

CAPÍTULO III Escolarización en centros públicos y privados Concertados

Artículo 84. *Admisión de alumnos.*

1. Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 86. *Igualdad en la aplicación de las normas de admisión.*

3. Las familias podrán presentar al centro en que deseen escolarizar a sus hijos las solicitudes de admisión, que, en todo caso, deberán ser tramitadas. *Los centros docentes deberán ser informados de las solicitudes de admisión que les afecten.*

Artículo 87. *Equilibrio en la admisión de alumnos.*

4. Los centros públicos y privados concertados están obligados a mantener escolarizados a todos sus alumnos, hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo cambio de centro producido por voluntad familiar o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos.

Artículo 88. *Garantías de gratuidad.*

1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En este capítulo del segundo título, se encuentra algún matiz más que define ciertos derechos de los padres como responsables de la educación de sus hijos. Por ejemplo, los padres tienen la posibilidad de elegir el centro donde escolarizar a sus hijos, centros donde tienen la obligación de tramitar la solicitud presentada sin que se produzca ninguna discriminación. Para evitar alguna discriminación, en este caso por motivos socioeconómicos, los centros públicos no pueden exigir el pago de nada esencial de la educación, sólo pidiendo cantidades monetarias en actividades voluntarias complementarias o actividades extraescolares. Por otro lado, los padres podrán cambiar a sus hijos de centro a voluntad.

*Cuadro 35: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre funciones del profesorado.*

TÍTULO III Profesorado
CAPÍTULO I Funciones del profesorado
Artículo 91. <i>Funciones del profesorado.</i>
1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:
c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

Dentro de las funciones del profesorado, vuelven a tomar protagonismo las familias, con cuya colaboración se cuenta a la hora de tutorizar a los alumnos a lo largo de su educación. Por lo tanto se reconoce, en este ámbito y en todos los demás que se desarrollan en el sistema educativo formal, que las familias tienen la responsabilidad de cooperar en la educación de sus hijos, para lo cual se les debe informar de manera periódica y se les debe orientar sobre cómo hacerlo de la forma más conveniente.

Cuadro 36: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre centros docentes.

<p>TÍTULO IV Centros docentes</p> <p>CAPÍTULO I Principios generales</p> <p>Artículo 108. <i>Clasificación de los centros.</i></p> <p>6. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen derecho, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos, a los que se refiere el apartado 3 del presente artículo.</p> <p>Artículo 109. <i>Programación de la red de centros.</i></p> <p>1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos y <i>alumnas</i>, padres, <i>madres</i> y tutores <i>legales</i>.</p>
---

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En el Capítulo I del Título III, concretamente en el apartado 6 del artículo 108, se encuentra la consideración del derecho de los padres a la elección de centro docente, derecho que según el artículo 109 del mismo capítulo, las Administraciones educativas deben garantizar, junto a otros derechos de los padres no mencionados por el momento.

Cuadro 37: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre centros privados.

<p>TÍTULO IV Centros docentes</p> <p>CAPÍTULO III Centros privados</p> <p>Artículo 115. <i>Carácter propio de los centros privados.</i></p> <p>1. Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes.</p>
--

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

Como se puede ver en este artículo, los derechos de los padres también deben respetarse a la hora de establecer el carácter de los centros privados. Así pues, los titulares tienen el derecho de diseñar el carácter propio del centro privado siempre considerando los derechos de profesores, padres y alumnos.

Cuadro 38: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre participación.

<p>TÍTULO V Participación, autonomía y gobierno de los centros</p> <p>CAPÍTULO I Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros</p> <p>Artículo 118. <i>Principios generales.</i></p> <p>3. Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.</p> <p>4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.</p> <p>Artículo 119. <i>Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados.</i></p> <p>1. Las Administraciones educativas garantizarán <i>la intervención</i> de la comunidad educativa en <i>el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.</i></p> <p>4. Los padres y los alumnos <i>y alumnas</i> podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.</p>
--

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En estos dos artículos aparecen los tres aspectos que se está queriendo remarcar. Por un lado, se encuentra la posibilidad de las familias de participar en el funcionamiento de los centros, a través del Consejo Escolar y la posibilidad de asociación de los padres, lo que supone otra forma de participación en la educación de sus hijos. Por otro lado, en los principios generales aparece el reconocimiento de la corresponsabilidad de la escuela y de la familia en cuanto a la educación de los niños, y la colaboración de ambas para llevarla a cabo. Finalmente, se regula la obligación de la Administración de formar e informar a los padres en cuanto a los AMPAs y sus posibilidades de participación desde dichas u otras asociaciones. Conviene resaltar aquí que en la LOE existía un apartado concreto dentro del artículo 119 que “2. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar”. Parece entonces que el gobierno de un centro ya no está abierto a toda la comunidad educativa.

Cuadro 39: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre autonomía de los centros.

<p>TÍTULO V Participación, autonomía y gobierno de los centros</p> <p>CAPÍTULO II Autonomía de los centros</p> <p>Artículo 121. <i>Proyecto educativo.</i></p> <p>5. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.</p>
--

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

La ley, además, cuenta con la participación activa y directa de los padres dentro de la educación de sus hijos dentro de la escuela, promoviendo compromisos entre las familias y el centro para la realización de actividades que mejoren el rendimiento académico del alumnado. Con el objetivo de que esta participación sea más formal, todo aquello que se desarrolle bajo este artículo debe formar parte del Proyecto Educativo del Centro, documento vinculante para todo padre, alumno o profesor del centro.

Cuadro 40: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre el Consejo Escolar de centros públicos.

<p>TÍTULO V Participación, autonomía y gobierno de los centros</p> <p>CAPÍTULO III Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos</p> <p>SECCIÓN PRIMERA. CONSEJO ESCOLAR</p> <p>Artículo 126. <i>Composición del Consejo Escolar.</i></p> <p>1. El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:</p> <p>e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.</p> <p>3. Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa del centro, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas.</p> <p>Artículo 127. <i>Competencias del Consejo Escolar.</i></p> <p>El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:</p> <p>c. <i>Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley orgánica.</i></p> <p>d. <i>Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del</i></p>
--

*Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.*

- e. *Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.*
- f. *Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.*
- g. *Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.*
- h. *Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.*
- i. *Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.*
- j. *Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.*
- k. *Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.*
- l. *Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.*
- m. *Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.*
- n. *Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa*

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

En este apartado sobre el Consejo Escolar, se regula la participación de los padres en dicho órgano de gestión y control, teniendo voz como seres individuales e independientes o como representantes de una asociación. Se ha considerado necesario exponer las competencias de dicho consejo para más información sobre la responsabilidad de participación y sus posibilidades. Conviene comentar que la LOMCE realiza grandes cambios en este último artículo con respecto a la LOE, principalmente eliminando de las competencias el aprobar, decidir o fijar ninguna cuestión, funciones que se traspasan al director o directora del centro educativo.

Cuadro 41: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la dirección de centros públicos.

<p>TÍTULO V Participación, autonomía y gobierno de los centros</p> <p>CAPÍTULO IV Dirección de los centros públicos</p> <p>Artículo 132. <i>Competencias del director.</i></p> <p>g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.</p>
---

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, considerada la Ley Orgánica 8/2013.

El papel que tienen las familias dentro del sistema educativo es tan importante que el director del centro tiene entre sus funciones la de impulsar la colaboración con las familias, entre otros, para crear un clima escolar favorecedor al estudio y propiciador de una formación integral en conocimientos y valores. De aquí se extrae, una vez más, el rol de los padres como educadores de sus hijos.

Los padres también tienen otro tipo de deberes dentro del sistema educativo, como por ejemplo el que se presenta en la disposición adicional vigesimotercera, con respecto a los datos personales de los alumnos. Forma parte de la responsabilidad de los padres, según se establece aquí, colaborar también en este aspecto.

Cuadro 42: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre los datos personales de los alumnos.

<p>Disposición adicional vigesimotercera. <i>Datos personales de los alumnos.</i></p> <p>2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso.</p>
---

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, considerada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

Finalmente, en la disposición final primera, se establecen los derechos y los deberes de los padres en relación con la educación de sus hijos,

nombrando la Ley Orgánica ya estudiada. En ellos se ven recogidos muchos de los aspectos que ya se han comentado.

*Cuadro 43: Extracto de la Ley Orgánica 2/2006 sobre la lengua.*

Disposición adicional trigésima octava. Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal.

(...) Los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa. (...)

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, considerada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

La LOMCE añadió varias disposiciones adicionales con las que modificó la Ley Orgánica 8/1985, ya tomadas en consideración al tratar dicha ley en puntos anteriores. como la que aquí encontramos.

También se regula el Derecho a la Educación. En este caso se expresa que el Consejo Escolar, a petición de las familias, puede revisar decisiones relacionadas con medidas disciplinarias. Este es uno de los derechos de los padres como responsables de la educación de sus hijos que la legislación desea clarificar, puesto que la educación se ve afectada, entre otras cosas, por decisiones relacionadas con la convivencia, como las que aquí se especifican.

En conclusión, esta ley detalla mucho más el qué, cómo, cuándo y dónde de los tres roles que ya se vieron introducidos en la Constitución Española. Se puede extraer, *grosso modo*, que los padres tienen el derecho de ser informados y formados; el deber de ser responsables de la educación de sus hijos y de colaborar con el centro con respecto a ella, y la posibilidad de participar en la gestión y control del mismo. Los siguientes documentos amplían o concretan todas estas cuestiones.

#### 2.2.2.4. Decreto 233/1997, de 2 de septiembre.

El siguiente texto legal que conviene analizar es el **Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.** Este decreto, conocido como el



ROF, regula el funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y Primaria. Por ello mismo, este decreto hará referencia al cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo aspectos como la participación de los padres.

*Cuadro 44: Extracto del Decreto 233/1997 sobre órganos de gobierno.*

TÍTULO II Órganos de gobierno de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria

Capítulo I Disposiciones generales

Artículo 8

La participación de los padres y madres de alumnos, alumnado, profesorado y ayuntamientos en la gestión de los centros se efectuará, de conformidad con lo previsto en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación y en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, a través del consejo escolar del centro y de aquellos otros cauces de participación en que así se establezca en el presente reglamento.

Fuente: Decreto 233/1997, de 2 de septiembre.

Lo que se expresa en el artículo 8 del capítulo I del título II, es la concreción de un concepto que ya se ha visto en la Constitución y en las dos leyes orgánicas analizadas anteriormente: la participación de las familias ser hará a partir del Consejo Escolar, órgano de gobierno colegiado donde éste sector tiene representación. Corresponde a un documento legal menor el definir el funcionamiento de este órgano de control del centro, tal y como se hace a continuación.

*Cuadro 45: Extracto del Decreto 233/1997 sobre órganos colegiados de gobierno.*

TÍTULO II Órganos de gobierno de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria

Capítulo III Órganos colegiados de gobierno

Sección 1 El consejo escolar

Artículo 42

1. La representación de los padres y madres en el consejo escolar del centro, corresponderá a éstos o a los representantes legales del alumnado. El derecho a elegir y a ser elegido corresponde al padre y a la madre, o, en su caso, a los tutores legales.

2. Para la elección de los representantes de los padres y madres, serán electores y elegibles todos los padres, madres o tutores legales del alumnado que esté matriculado en el centro y que figuren en el censo. La elección se producirá entre los candidatos admitidos por la junta electoral. Las asociaciones de padres y madres de alumnos legalmente constituidas, podrán presentar candidaturas diferenciadas.

Artículo 44

1. Si el consejo escolar se va a constituir por primera vez, la mesa electoral estará integrada por cuatro padres, madres o tutores legales elegidos por sorteo entre los que figuran en el censo. En el resto de los casos formarán parte de la mesa electoral los representantes de los padres y madres del alumnado en el consejo escolar saliente.

Artículo 45

Podrán actuar como supervisores de la votación para la elección de sus representantes, los padres, madres o tutores legales del alumnado matriculado en el centro que hayan sido propuestos por una asociación de padres y madres de alumnos del centro, o avalados para ello por la firma de diez electores.

Artículo 46

En la elección de los representantes de los padres y madres, el voto será directo, secreto y no delegable. Cada elector podrá hacer constar en su papeleta un máximo de dos tercios del número total de representantes de este sector, en el consejo escolar del centro. Si el número resultante fuera decimal, se tomará el siguiente número entero. Los electores deberán acreditar su personalidad mediante la presentación del DNI, permiso de conducción o pasaporte.

Artículo 47

1. Con la finalidad de conseguir la mayor participación posible de los padres y madres, la junta electoral establecerá para este sector los sistemas de voto por correo o similares, que garanticen el secreto del voto y la identificación del elector.

2. Los sobres remitidos a la mesa electoral por cualquiera de los procedimientos fijados por la junta electoral, estarán firmados por el elector en la solapa contendrán la copia del DNI, pasaporte o permiso de conducción y otro sobre cerrado conteniendo el voto emitido, y deberán ser recibidos por la mesa electoral correspondiente del centro antes del inicio del escrutinio. En el caso del voto no presencial, será necesario depositar el mismo en una oficina de correos, de acuerdo con la legislación electoral vigente.

Artículo 66

De cuantas decisiones se tomen en el consejo, se informará a los distintos sectores representados, exponiéndose en el tablón de anuncios un extracto de los acuerdos adoptados. Además, en la primera reunión que se realice al principio de curso el consejo escolar decidirá el procedimiento más adecuado para garantizar la máxima difusión de los acuerdos adoptados. En todo caso se informará a las asociaciones de padres y madres de alumnos y al claustro de profesores.

Fuente: Decreto 233/1997, de 2 de septiembre.

En este último apartado, en el artículo 66, dedicado al Consejo Escolar, se hace referencia a la necesidad de informar a las asociaciones de padres y madres de alumnos, además del claustro de profesores, de las decisiones que se tomen en el consejo, un modo de reconocer la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos y su derecho a ser informados. Toda la información anterior, aunque no interesa en detalle para el presente estudio, conviene resaltarla puesto que garantiza la participación de los padres en el Consejo Escolar.

Este decreto, también define en su título III, artículos 72 a 76 las características del funcionamiento de estas asociaciones donde padres y madres están representados y el modo y ámbitos en los que los padres pueden participar a partir de esta organización.

Es precisamente en este último artículo, concretamente en su punto 13, “Formular propuestas para la realización de actividades complementarias que, en caso de ser aceptadas, deberán figurar en la programación general anual”, los padres pueden participar haciendo propuestas para modificar documentos del centro como el PEC, la PGA o el RRI. Además, pueden informar sobre cuestiones de funcionamiento del centro, colaborar en la evaluación de actividades y proyectos y promover actividades complementarias organizadas por ellos mismos.

Dentro de los órganos de coordinación docente, un concepto relacionado con la organización interna del centro, los tutores tienen ciertas obligaciones con respecto a los padres, independientemente del nivel educativo en el que ejerzan:

Cuadro 46: Extracto del Decreto 233/1997 sobre los tutores.

<p>TÍTULO IV Órganos de coordinación docente</p> <p>Capítulo IV Tutores</p> <p>Artículo 85</p> <p>Los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones:</p> <p>8. Informar a los padres, madres o tutores legales, profesorado y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>9. Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres o tutores legales de los alumnos.</p>
--

Fuente: Decreto 233/1997, de 2 de septiembre.

Estas obligaciones de información y cooperación hacen referencia especialmente al rol que tienen los padres como educadores y máximos responsables de la educación de sus hijos.

Finalmente, para terminar con el análisis de la forma en la que este decreto implica a los padres en la educación, se debe hablar de la elaboración del Proyecto Educativo del Centro (PEC), sobre la que el decreto establece lo siguiente:

*Cuadro 47: Extracto del Decreto 233/1997 sobre el Proyecto educativo de centro.*

<p>TÍTULO V Régimen de funcionamiento</p> <p>Capítulo I Proyecto educativo del centro</p> <p>Artículo 87</p> <p>1. El equipo directivo elaborará el proyecto educativo del centro y se responsabilizará de su redacción, de acuerdo con las directrices establecidas por el consejo escolar y con las propuestas realizadas por el claustro y la asociación de padres y madres de alumnos.</p> <p>2. El proyecto educativo será aprobado y evaluado por el consejo escolar.</p> <p>Artículo 88</p> <p>1. El proyecto se elaborará a partir del análisis previo de las necesidades específicas del alumnado y del contexto escolar, socioeconómico, cultural y sociolingüístico del centro. Este ha de garantizar que la intervención pedagógica sea coherente, coordinada, progresiva y asumida por el conjunto de la comunidad escolar del centro. En los municipios de predominio lingüístico valenciano, que figuran en el artículo 35 de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano, todos los centros aplicarán uno o más de uno, de los programas de educación bilingüe. Estos programas son: - Programa de enseñanza en valenciano. - Programa de inmersión lingüística. - Programa de incorporación progresiva. Los centros de los municipios de predominio lingüístico castellano, que figuran en el artículo 36 de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano, pueden aplicar, siempre que haya una voluntad explícitamente manifestada por los padres y madres o tutores, cualquiera de los programas de educación bilingüe. Los programas de educación bilingüe podrán incorporarse a iniciativa de la administración educativa, de acuerdo con la oferta institucional de enseñanza en valenciano que se realizará anualmente.</p>
---

Fuente: Decreto 233/1997, de 2 de septiembre.

En el artículo 87, se establece que el equipo directivo debe elaborar el proyecto educativo de centro siguiendo las directrices establecidas por el consejo escolar y las propuestas presentadas desde la asociación de padres y madres de alumnos. Además, en este apartado, se explica que los padres pueden expresar su voluntad con respecto a los programas lingüísticos que ha de llevar a cabo el centro, petición que también se toma en cuenta a la hora de diseñar el PEC.

En definitiva, este decreto regula de una forma mucho más concreta el funcionamiento de los dos órganos de participación de los cuales pueden formar parte los padres: el consejo escolar y la asociación de padres y madres de alumnos. Además, especifica cómo se debe implicar a los padres en

diferentes aspectos de la organización interna del centro, como es el caso de la elaboración del proyecto educativo del centro.

2.2.2.5. Decreto 40/2016, de 15 de abril.

La siguiente norma legal que se puede analizar para ver cómo implica a los padres es el **Decreto 40/2016, de 15 de abril, del Consell, por el que se regula la admisión en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.** Conviene hacer una selección de aquellos artículos que interesan para el presente estudio.

*Cuadro 48: Extracto del Decreto 40/2016 sobre el derecho a la escolarización adecuada.*

<p>CAPÍTULO I <i>Disposiciones de carácter general</i></p> <p><i>Artículo 2. Derecho a la escolarización adecuada</i></p> <p>4. El padre, la madre o los tutores y, en su caso, los alumnos y alumnas que hayan alcanzado la mayoría de edad, tienen derecho a elegir centro docente</p>
--

Fuente: Decreto 40/2016, de 15 de abril.

En este capítulo del decreto, se concreta el derecho de los padres a elegir centro docente, el cual ya ha aparecido en documentos anteriores.

*Cuadro 49: Extracto del Decreto 40/2016 sobre la información pública previa al proceso de admisión.*

<p>Artículo 16. Información pública previa</p> <p>1. Los centros docentes expondrán públicamente su proyecto educativo para su conocimiento por todos los sectores de la comunidad educativa y por los demandantes de puestos escolares.</p> <p>2. Los centros privados concertados informarán al padre o madre, tutores y, en su caso, al alumno o la alumna, de su carácter propio, cuando lo hubieren incorporado a dicho proyecto educativo.</p> <p>3. El carácter propio del centro privado concertado deberá ser puesto en conocimiento por la titularidad del centro a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como a cuantas personas pudieran estar interesadas en acceder al mismo.</p> <p>4. La conselleria competente en materia de educación, a través de las direcciones territoriales y en colaboración con los ayuntamientos y los órganos de escolarización que se determinen, proporcionará una información objetiva sobre los centros docentes públicos y privados concertados, con el fin de ayudar a las familias en los procesos de elección. Esta información incluirá, al menos, la oferta de plazas escolares, las zonas de influencia y las adscripciones de los centros. En cualquier caso, el centro informará a través de la página web, si la tuviera, de al menos: el proyecto educativo del centro, el</p>
--

reglamento de régimen interior y el número de vacantes de que dispone.

5. Se facilitará la información necesaria para que el padre o la madre, tutores y el alumnado, en su caso, puedan obtener, directamente y por medios electrónicos, la normativa aplicable, los procedimientos vigentes y el modelo oficial de instancia para solicitar plaza escolar.

Fuente: Decreto 40/2016, de 15 de abril.

Los apartados de este artículo tienen que ver con la información que se debe dar a los padres sobre el proyecto educativo y el carácter propio, en el caso de centros privados y concertados, información que deben recibir por estar estrechamente relacionada con la educación de sus hijos. También se debe informar, tal y como se indica, de la normativa y los procedimientos adecuados para la admisión de los alumnos.

En resumen, los padres son responsables de la educación de sus hijos y por lo tanto, tienen el derecho de elegir el centro donde matricularlos, sobre el cual deben tener toda la información importante con respecto al estilo educativo y al proceso mismo de admisión y matriculación.

Cabe decir que este decreto fue parcialmente modificado a partir del Decreto 42/2013, de 22 de marzo, del Consell, de modificación del Decreto 33/2007, de 30 de marzo, por el que se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general, sin embargo, no hay modificaciones en los puntos aquí analizados.

#### 2.2.2.6. Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell.

El siguiente texto legal que se debe analizar es el **Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios**. Este decreto establece cómo se debe tratar la convivencia en los centros, dado que la disciplina y el comportamiento son aspectos muy problemáticos en la educación. ¿Cómo se implica a las familias en la solución de este problema?

Cuadro 50: Extracto de las disposiciones generales del Decreto 39/2008.

<p>TÍTULO I Disposiciones generales</p> <p>2. Se elaborarán planes de formación específicos en materia de convivencia escolar con los siguientes objetivos:</p> <p>b) Para las familias.</p> <p>1. Sensibilizar a los padres, madres, tutores o tutoras sobre la importancia de prevenir conductas violentas, xenófobas o sexistas en sus hijos e hijas.</p> <p>2. Dotar a las familias de herramientas para detectar la implicación de sus hijos o hijas en conflictos y dar pautas de actuación.</p> <p>3. Promover la implicación de las familias en la aplicación del plan de convivencia.</p>
--

Fuente: Decreto 39/2008, de 4 de abril.

En estos extractos de la ley, se encuentra la estrecha relación entre la formación de los padres y su actuación y responsabilidad en la educación de sus hijos. Se espera, además, que las familias se impliquen y colaboren con el centro en relación con la convivencia y la aplicación de aquello que se diseña relacionado con la misma.

Cuadro 51: Extracto de las disposiciones generales del Decreto 39/2008, artículos 3 y 4.

<p>TÍTULO I Disposiciones generales</p> <p><i>Artículo 3. Principios generales</i></p> <p>2. Todos los padres, madres, tutores o tutoras de alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y responsabilidades en el desarrollo educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas.</p> <p>4. La participación de la comunidad educativa en la elaboración, control del cumplimiento y evaluación de las normas de convivencia del centro, y la del profesorado y alumnado en las normas de aula.</p> <p><i>Artículo 4. Ejercicio de los derechos</i></p> <p>El ejercicio de los derechos por parte de los alumnos y las alumnas, de los padres, madres, tutores o tutoras, del profesorado, así como del personal de administración y servicios, en el ámbito de la convivencia escolar, implica el reconocimiento y el respeto de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>
---

Fuente: Decreto 39/2008, de 4 de abril.

Entre los principios generales se reconoce a los padres y madres como máximos responsables de la educación de sus hijos, por lo que se les da el derecho de participar en la elaboración, control y evaluación de las normas de convivencia del centro.

En este título, es interesante el artículo 4, en el que se expresa que los derechos se deben ejercer siempre que con ello se respeten los de los demás. Es una premisa de sentido común que curiosamente este decreto regula legalmente.

A continuación, en el siguiente título, se presenta la relación de derechos de las familias en el ámbito de la convivencia:

*Cuadro 52: Extracto del Decreto 39/2008 sobre los derechos de los padres, madres o tutores.*

TÍTULO IV. De los derechos y deberes de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas en el ámbito de la convivencia

Capítulo I. *Derechos de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas*

Artículo 50. *Derechos*

Los representantes legales tienen derecho:

a) A ser respetados, recibir un trato adecuado y ser valorados por la comunidad educativa, y por la sociedad en general, en el ejercicio de sus funciones.

b) A que sus hijos e hijas reciban una educación con la máxima garantía de calidad, conforme, con los fines y derechos establecidos en la Constitución, en el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana y en las Leyes Educativas.

c) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, sin menoscabo de las competencias y responsabilidades que corresponden a otros miembros de la comunidad educativa.

d) A conocer los procedimientos, establecidos por el centro educativo para una adecuada colaboración con éste.

e) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos e hijas.

f) A recibir información acerca de las normas que regulan la convivencia en el centro.

g) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las Leyes.

h) A ser informados acerca del procedimiento para presentar quejas, reclamaciones y sugerencias.

i) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos e hijas.

j) A que les sean notificadas las faltas de asistencia y retrasos.

k) A que les sean notificadas las medidas educativas correctoras y disciplinarias en las que puedan verse incurso sus hijos e hijas.

l) A ser informados del proyecto educativo del centro, y del carácter propio del centro.



m) A presentar por escrito las quejas, reclamaciones y sugerencias que consideren oportunas, relativas tanto al funcionamiento del centro educativo como de las decisiones o medidas adoptadas con sus hijos e hijas.

*Artículo 51. Derecho de asociación de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas*

1. Los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo.

2. Las asociaciones de padres, madres, tutores o tutoras de alumnos y alumnas asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

a) Asistir a los padres, madres, tutores o tutoras en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos e hijas o pupilos y pupilas.

b) Colaborar en las actividades educativas de los centros docentes.

c) Promover la participación de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas en la gestión del centro.

3. En cada centro docente podrán existir asociaciones de padres y madres de alumnos integradas por los padres, madres, tutores o tutoras.

4. Las asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas podrán utilizar los locales de los centros docentes para la realización de las actividades que les son propias, a cuyo efecto, los o las titulares de los centros privados concertados o los directores o directoras de los centros docentes públicos facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, siempre que no alteren el normal desarrollo de esta.

5. Las Administraciones Educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres y madres, así como la formación de federaciones y confederaciones.

6. Reglamentariamente se establecerán, de acuerdo con la Ley, las características específicas de las asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas.

Fuente: Decreto 39/2008, de 4 de abril.

Entre sus derechos están las tres facetas que se están analizando. La responsabilidad ante la educación de sus hijos se ve en el derecho a ser informados de todos los procesos y aspectos que afecten a sus hijos, relacionados tanto con la enseñanza y el aprendizaje como con la disciplina, teniendo la opción de expresar su opinión ante las mismas. Además, los padres tienen el derecho de ser formados en ciertos aspectos como en el procedimiento para presentar quejas, reclamaciones o sugerencias, en este caso, asistencia que puede darse desde la asociación de padres y madres de alumnos. Y, finalmente, los padres tienen el derecho de participar dentro de la organización y funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo también en aspectos relacionados con la convivencia.

Igual que a las familias les corresponden unos derechos, ocurre lo mismo con los deberes, los cuales aparecen a continuación:

*Cuadro 53: Extracto del Decreto 39/2008 sobre los deberes de los padres, madres o tutores.*

*CAPÍTULO II. Deberes de los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas*

*Artículo 52. Deberes*

A los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas les corresponde asumir los siguientes deberes:

a) Inculcar el valor de la educación en sus hijos e hijas y el del esfuerzo y estudio para la obtención de los mejores rendimientos académicos en el proceso de aprendizaje y la responsabilidad que conlleva.

b) Asumir la responsabilidad que tienen de cumplir con la escolarización de sus hijos e hijas y atender correctamente las necesidades educativas que surjan de la escolarización.

c) Colaborar con el centro educativo. Cuando los padres, madres, tutores o tutoras, por acción u omisión, no colaboren con el centro educativo de sus hijos e hijas, se procederá conforme a lo dispuesto en el artículo 41.2 del presente Decreto.

d) Escolarizar a sus hijos o hijas. Los padres, madres, tutores o tutoras de los alumnos y alumnas que, por acción u omisión, no cumplan responsablemente con los deberes que les corresponden respecto a la escolarización de sus hijos o hijas, es decir, que permitan el absentismo, la administración educativa, previo informe de la inspección educativa, pondrá en conocimiento de las instituciones públicas competentes los hechos, con el fin de que adopten las medidas oportunas para garantizar los derechos del alumno y alumna contenidos en el capítulo I del título II de este decreto.

e) Estar involucrados en la educación de sus hijos e hijas, a lo largo de todo el proceso educativo.

f) Fomentar el respeto de sus hijos e hijas hacia las normas de convivencia del centro.

g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

h) Enseñar a sus hijos e hijas a cuidar de los materiales e instalaciones del centro y responder de los desperfectos causados en estos, en los términos del artículo 31.1 del presente Decreto.

i) Velar por la asistencia y puntualidad de sus hijos e hijas en el centro escolar.

j) Proporcionar al centro la información que por su naturaleza sea necesaria conocer por parte del profesorado.

k) Comunicarse con el equipo educativo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas y su desarrollo personal, socioeducativo y emocional, así como cooperar en la resolución de conflictos.

l) Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.

m) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos e hijas o pupilos y pupilas cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.

- n) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.
- o) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros docentes establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas.
- p) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores, profesoras y el centro docente.
- q) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.
- r) Enseñar a sus hijos e hijas a desarrollar una actitud responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, vigilar el tipo de información a la que sus hijos e hijas acceden a través de las nuevas tecnologías y medios de comunicación.
- s) Respetar el proyecto educativo del centro, así como el carácter propio del centro.
- t) En el caso que el reglamento de régimen interior del centro prevea el uso del uniforme para los alumnos y las alumnas, los padres, madres, tutores o tutoras tendrán la obligación de cumplir la mencionada medida. La decisión del uniforme en los centros privados concertados corresponderá al o a la titular del centro.

Fuente: Decreto 39/2008, de 4 de abril.

Conviene resaltar como novedades de este apartado, el deber de los padres, dentro de su responsabilidad como educadores, de inculcar el valor de la educación, del esfuerzo y del estudio; de fomentar el respeto por personas, normas, material e instalaciones a la vez que hacer que los niños respondan de los desperfectos que causen, de enseñar a desarrollar una actitud responsable en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de vigilar el tipo de información al que sus hijos acceden.

En definitiva, como máximos responsables de la educación de sus hijos, los padres y madres tienen una serie de derechos pero también una serie de deberes, los cuales legalmente han de cumplir. En el decreto que se acaba de analizar, se detalla qué deben hacer los padres, de cara a sus hijos, y qué deben exigir del sistema educativo, para que la calidad de la educación, y por lo tanto el futuro de los alumnos sea el mejor posible.

#### 2.2.2.7. Orden 32/2011, de 20 de diciembre.

El documento que se analiza a continuación se conoce como la **Orden 32/2011, de 20 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en**

**la evaluación, y se establece el procedimiento de reclamación de calificaciones obtenidas y de las decisiones de promoción, de certificación o de obtención del título académico que corresponda.**

Esta orden, al estar destinada especialmente para los docentes, implica a los padres, puesto que la información de los progresos de los alumnos es, como se ha visto, un deber de los docentes y un derecho de las familias.

*Cuadro 54: Extracto de la Orden 32/2011 sobre el Reglamento de régimen interior.*

<p>CAPÍTULO I. Aspectos generales</p> <p>Artículo 2. Reglamentos de régimen interior</p> <p>1. Los reglamentos de régimen interior de los centros docentes contendrán las normas de funcionamiento que garanticen y faciliten la comunicación entre el alumnado, las familias, los tutores y tutoras, el resto del profesorado, y los órganos de coordinación didáctica, con la finalidad de atender las incidencias que pudieran surgir a lo largo del curso académico en el proceso de valoración y evaluación del aprendizaje de cada alumno y alumna.</p>
---

Fuente: Orden 32/2011, de 20 de diciembre.

Este artículo demuestra que la comunicación entre las familias y el resto de agentes del sistema educativo es algo necesario y que se debe garantizar desde el centro, a partir de normas de funcionamiento que deben aparecer en los documentos que lo regulan, como el Reglamento de régimen interior. Esto tiene relación con el rol de responsables de la educación que se les atribuye, exige y fomenta.

*Cuadro 55: Extracto de la Orden 32/2011 sobre aclaraciones, revisiones y reclamaciones.*

<p>CAPÍTULO I. Aspectos generales</p> <p>Artículo 4. Aclaraciones, revisiones y reclamaciones</p> <p>1. El principio de colaboración y entendimiento mutuo entre el profesorado y el alumnado y sus familias será de aplicación, en todo momento, en el ejercicio del derecho a la evaluación objetiva.</p>
---

Fuente: Orden 32/2011, de 20 de diciembre.

Un derecho de los alumnos y los padres es el que se les realice una evaluación objetiva, facilitando la colaboración entre las familias como máximos responsables de la educación de sus hijos, estos y los docentes, intentando llegar a un entendimiento multilateral.

Cuadro 56: Extracto de la Orden 32/2011 sobre derecho a la evaluación objetiva en educación infantil.

CAPÍTULO II. *Derecho a la evaluación objetiva en Educación Infantil*

2. La información facilitada a las familias al inicio de la escolarización, al inicio del ciclo, en la entrevista de inicio de curso con las familias y en los informes periódicos deberá ser rigurosa y ajustada a la realidad del centro y a los progresos realizados por cada niño o niña.

Fuente: Orden 32/2011, de 20 de diciembre.

Una vez más, este apartado del capítulo dos hace referencia a la responsabilidad de los padres, por la cual deben recibir información rigurosa de los progresos de sus hijos.

Con esta orden, se pretende garantizar una evaluación objetiva del proceso de enseñanza y totalmente transparente de cara a los alumnos y a sus familias, reconociendo así, entre otras cosas, la responsabilidad de los padres ante la educación de sus hijos, y su deber de conocer sus resultados académicos para poder tomar las medidas oportunas.

En este punto del análisis, se orienta nuestra atención hacia otros aspectos legales. Además del funcionamiento de los centros y cuestiones como la evaluación o la admisión, la Administración Educativa también diseña los contenidos mínimos que se deben impartir en cada etapa. Con carácter centralizado, se encuentran los reales decretos de enseñanzas mínimas, uno para cada una de las tres etapas de enseñanza gratuita. A partir de estos, cada comunidad autónoma desarrolla un decreto estableciendo los contenidos que se deben trabajar en cada área en cada etapa, incluyendo en él aquellas peculiaridades de la comunidad, como su historia, cultura o lengua. Estos documentos, junto con el que regula la educación en cada etapa, también pueden implicar a las familias concretando lo que se ha dicho anteriormente de forma general. Esto es lo que se va a analizar en los siguientes apartados.

2.2.2.8. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

El **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil** es el primer documento legal que se debe analizar para la etapa de

Educación Infantil. Se puede observar cómo desde él se implica a los padres en esta etapa a partir de los siguientes extractos:

*Cuadro 57: Extracto del Real Decreto 1630/2006.*

En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo, deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias.

Fuente: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

Las familias, consideradas como máximas responsables de la educación de sus hijos y como grandes influyentes en la misma, se consideran esenciales en esta etapa, en la cual adquiere especial importancia su participación y colaboración con el centro educativo.

*Cuadro 58: Extracto del Real Decreto 1630/2006 sobre autonomía de los centros.*

Artículo 9. Autonomía de los centros.

3. Con el objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ellos y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos.

Fuente: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

A partir de este artículo, se da especial importancia al papel de los padres y madres de los alumnos en esta etapa, por lo que se establece el facilitar la colaboración y participación de éstos en el proceso educativo, reconociendo su responsabilidad.

*Cuadro 59: Extracto del Real Decreto 1630/2006 sobre enseñanzas de religión.*

Disposición adicional única. Enseñanzas de religión.

2. Las administraciones educativas garantizarán que los padres o tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que éstos reciban o no reciban enseñanzas de religión.

3. Las administraciones educativas velarán para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.

Fuente: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

En cuanto a las enseñanzas de religión, en esta etapa el gobierno reconoce la responsabilidad y libertad de los padres para elegir la formación que desean que reciban sus hijos. Así pues, se garantiza la no discriminación y la libertad.

*Cuadro 60: Extracto del Real Decreto 1630/2006 sobre las áreas del segundo ciclo de educación infantil.*

<p>ANEXO</p> <p>Áreas del segundo ciclo de educación infantil</p> <p>La Educación infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños en estrecha cooperación con las familias. En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado.</p>
--

Fuente: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

En último lugar, las familias aparecen también en las áreas concretas de enseñanza de esta etapa. Se espera de ellas una cooperación estrecha con el centro para contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos, reconociendo así su rol y su responsabilidad en la educación de sus hijos.

#### 2.2.2.9. Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

A continuación se presenta el **Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana**. Debido a que este decreto regula la misma etapa educativa que en el anterior decreto, se sobrentiende que existirá una continuidad en lo anteriormente establecido, aunque pueden existir matices diferentes.

*Cuadro 61: Extracto del Decreto 38/2008 .*

<p>La relación familia-centro educativo, como medio de intercambio de información, es fundamental para conseguir una labor conjunta y eficaz, que implique un diálogo permanente, secuencial y periódico entre ambas instituciones. Con gran frecuencia las familias necesitan orientación por parte del centro y éste un conocimiento más profundo de la niña y del niño en el seno de la vida familiar, lo que conlleva una interrelación, familia-centro, informativa y a la vez formativa y educativa.</p>
--

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

En la parte introductoria del decreto, se establece como necesaria la relación entre la familia y la escuela, fundamental para conseguir una labor conjunta y eficaz, pues se presupone que ambas instituciones son las encargadas de cubrir unas necesidades concretas en los niños. ¿Cómo se define esta relación en esta etapa? De tres formas: por un lado, está su carácter informativo, de transmisión de información; por otro lado, está su carácter formativo, de orientación de los padres en tareas para los que pueden no tener formación pero que son de su competencia, y, finalmente, de carácter educativo, en cuanto a la acción que realizan de cara a la formación y educación de los niños. Este decreto, así pues, comienza realizando la faceta de los padres como responsables de la educación de sus hijos y como seres que se encuentran en una formación permanente, de una forma parecida a como lo ha hecho el decreto anterior.

*Cuadro 62: Extracto del Decreto 38/2008 sobre principios generales y fines.*

Artículo 2. Principios generales y fines

2.4. En este ciclo, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Para ello, cada grupo-clase tendrá una maestra o un maestro especialistas en Educación Infantil que ejercerán de tutora o de tutor y colaborarán, en su caso, en la intervención educativa del profesorado que participe en la atención individualizada y con el resto de profesionales que intervengan en el diagnóstico y rehabilitación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y mantendrán una relación permanente con las familias para facilitarles la información necesaria sobre el proceso educativo de cada niña y de cada niño, así como podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestras y maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

En los principios generales y los fines del segundo ciclo de educación infantil se establece como necesaria y preceptiva la relación permanente con las familias, de forma que éstas estén siempre informadas del proceso educativo de sus hijos o hijas. Es ésta una forma de reconocer la responsabilidad de los padres ante la educación de sus hijos. Esto se ve en otros artículos, como en el siguiente, en el que se hace referencia a esta información concretamente en la evaluación de los alumnos:



Cuadro 63: Extracto del Decreto 38/2008 sobre evaluación.

<p>Artículo 6. Evaluación</p> <p>6.3 Los maestros ejercerán la acción tutorial e informarán periódicamente a las familias sobre la evolución educativa escolar del alumnado.</p>
--

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

Además de la información, tal y como el decreto lo marca en el principio, es necesaria una colaboración entre el centro y las familias, colaboración que también se regula a nivel legal:

Cuadro 64: Extracto del Decreto 38/2008 sobre relaciones con las familias.

<p>Artículo 11. Relaciones con las familias</p> <p>Los centros de Educación Infantil cooperarán con las familias elaborando un plan de actuación con las mismas que contemplará la información educativa de sus hijas y de sus hijos y la colaboración en las actividades del centro que, de acuerdo con el mencionado plan, se requiera.</p>
---

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

En asuntos más concretos, también se da plena responsabilidad a las familias en la elección de centro o educación:

Cuadro 65: Extracto del Decreto 38/2008 sobre enseñanzas de religión.

<p>DISPOSICIÓN ADICIONAL</p> <p><i>Única. Enseñanzas de religión</i></p> <p>2. La conselleria competente en materia de educación garantizará que los padres o tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no reciban enseñanzas de religión.</p>
--

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

Finalmente, el en anexo del decreto que regula las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil donde también se concreta, define y justifica el papel de la familia en la educación:

Cuadro 66: Extracto del anexo del Decreto 38/2008.

<p>ANEXO. Educación Infantil</p> <p>La familia, en sus diversos modelos, ha constituido la base para la organización social aspecto que se debe considerar en el centro de Educación Infantil. Una buena relación comienza con la colaboración informativa entre ambas partes que adquiere un gran valor para el centro educativo; la</p>
---

entrevista inicial, las tutorías, el cumplimentar cuestionarios o formularios, entre otros, son elementos técnicos de interrelación que pueden favorecer el conocimiento de la niña y del niño y su desarrollo educativo. Igualmente las actividades conjuntas de encuentros, charlas informativas, y formativas sobre temas educativos, excursiones, colonias, etc., son espacios en donde se producen comunicaciones bidireccionales que enriquecen la interacción y el conocimiento de las familias y del alumnado.

El maestro y la maestra deberán aplicar en sus aulas unas normas básicas sobre alimentación e higiene corporal, de las que harán partícipes a las familias para conseguir su colaboración y aplicación en las actividades cotidianas que se realicen en el hogar. De este modo la niña y el niño irán aprendiendo a realizar autónomamente los hábitos de higiene corporal, alimentación y descanso, a utilizar adecuadamente los espacios, objetos y materiales apropiados, aceptar y a valorar ajustadamente las normas de comportamiento establecidas en estas situaciones.

Fuente: Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

Se puede observar que el decreto no sólo establece la obligatoriedad de ciertas acciones entre los profesionales docentes, sino que a su vez marca como indispensable una colaboración de los padres también desde su propio hogar. Así pues, no sólo reconoce su responsabilidad en cuanto a derechos sino también en cuanto a deberes para con sus hijos.

#### 2.2.2.10. Orden de 24 de junio 2008.

Para finalizar el análisis de la legislación que diseña la etapa de educación infantil en la Comunitat Valenciana, es necesario hacer referencia a la **Orden de 24 de junio 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil**. También esta orden hace referencia a las familias de la siguiente forma:

*Cuadro 67: Extracto de la Orden de 24 de junio 2008.*

La evaluación en la Educación Infantil es una revisión constante del proceso de enseñanza-aprendizaje del que forman parte los logros conseguidos por las niñas y los niños, la intervención educativa para conseguirlos, la programación didáctica y su ajuste constante; también la participación de las madres y de los padres y de toda la comunidad educativa.

Los maestros, con la colaboración de otros profesionales-tutores en el Primer Ciclo y, en ambos ciclos, con las madres y padres de las niñas y de los niños, deberán establecer formas de relación y colaboración para conseguir coherencia en las pautas educativas a través del intercambio de información y confianza para ayudarse mutuamente y conseguir una evaluación lo más fidedigna posible en beneficio de las niñas y de los niños.

Fuente: Orden de 24 de junio 2008.

Dentro del proceso de evaluación en la etapa de infantil, vuelve a verse necesaria la colaboración entre el centro educativo y los padres, donde se persiga la coherencia en las actuaciones educativas, a partir de un intercambio

de información y confianza y una ayuda mutua. Una vez más, se hace referencia desde un documento legal a la responsabilidad de los padres.

Una vez analizados estos documentos, el siguiente paso es analizar el mismo tipo de documentos pero en la etapa de educación primaria. Así pues, se empieza analizando el real decreto, de aplicación nacional, para ver luego cómo se concreta en el decreto de la comunidad y la orden de evaluación.

#### 2.2.2.11. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

El documento a analizar a continuación es el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.** En esta ley solamente se hace referencia a las familias en cuatro aspectos diferentes:

*Cuadro 68: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre organización de Educación Primaria.*

<p>Artículo 8. <i>Organización.</i></p> <p>3. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:</p> <p>b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.</p> <p>c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:</p> <p>3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).</p> <p>4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).</p>
--

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Tal y como ya se ha visto en la LOMCE, los padres, como responsables de la educación de sus hijos, tienen el derecho de elegir si sus hijos asisten o no a clases de Religión.

*Cuadro 69: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre el proceso de aprendizaje y la atención individualizada.*

Artículo 9. Proceso de aprendizaje y atención individualizada.

4. La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente, y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Se regula la acción tutorial en este artículo, en el que se establece que la familia tiene el derecho de estar informado y de ser oídos en cuanto a las decisiones educativas que se toman sobre sus hijos, por lo que el tutor deberá mantener una relación permanente con ellos.

*Cuadro 70: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre evaluaciones.*

Artículo 12. Evaluaciones.

3. Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas. Estas medidas se fijarán en planes de mejora de resultados colectivos o individuales que permitan solventar las dificultades, en colaboración con las familias y mediante recursos de apoyo educativo.

4. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en Comunicación lingüística, de la Competencia matemática y de las Competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Dicha evaluación se realizará de acuerdo con las características generales de las pruebas que establezca el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

(...) El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas. (...)

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Esta información sobre los informes que se deben dar a los padres sobre los resultados obtenidos en la evaluación de final de etapa ya aparecía en la LOMCE. Sin embargo, en este Real Decreto, se añade que las familias

colaborarán en el desarrollo de las medidas que se fijen en el caso de obtener resultados desfavorables en la evaluación de tercer curso de primaria.

*Cuadro 71: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre autonomía de los centros docentes.*

Artículo 15. Autonomía de los centros docentes.

3. Los centros promoverán, asimismo, compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Los centros docentes deben, por lo tanto, según este artículo, promover compromisos con las familias sobre actividades que tanto el centro como éstas desarrollaran para facilitar el proceso educativo. Se verá más adelante que esto se regula en una orden concreta.

*Cuadro 72: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre la participación de padres, madres y tutores en el proceso educativo.*

Artículo 16. Participación de padres, madres y tutores legales en el proceso educativo.

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, los padres, madres o tutores legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo, y tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes y documentos de las evaluaciones que se realicen a sus hijos o tutelados.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Este artículo puede entenderse tanto desde la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos como desde su rol como participantes en la educación. Con él, se está estableciendo que los padres deben formar parte activamente del proceso educativo de sus hijos, conociendo las decisiones que se toman sobre su evolución y colaborando con los centros.

*Cuadro 73: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre enseñanzas de religión.*

Disposición adicional segunda. Enseñanzas de religión.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los padres, madres o tutores legales y en su caso el alumnado puedan manifestar su voluntad de que éstos reciban o no reciban enseñanzas de religión.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Esta disposición adicional matiza el aspecto recogido en el artículo 8 sobre el derecho de los padres de elegir la educación religiosa que quieren que sus hijos reciban.

*Cuadro 74: Extracto del Real Decreto 126/2014 sobre documentos oficiales de evaluación.*

Disposición adicional cuarta. Documentos oficiales de evaluación.

6. Tras finalizar la etapa, el historial académico de Educación Primaria se entregará a los padres, madres o tutores del alumno o alumna, y se enviará una copia del historial académico y del informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa al centro de educación secundaria en el que prosiga sus estudios el alumno o alumna, a petición de dicho centro de educación secundaria.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Finalmente, en esta disposición adicional se establece que los padres, al terminar sus hijos la Educación Primaria, recibirán el original del Historial Académico de su hijo, como responsables máximos de la educación del mismo.

#### 2.2.2.12. Decreto 108/2014, de 4 de julio.

El **Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana**, adapta el Real Decreto 126/2014 a las características de dicha comunidad autónoma. Se analiza a continuación en qué medida este decreto implica a las familias en el sistema educativo.

*Cuadro 75: Extracto del Decreto 108/2014 sobre documentos organización y horarios.*

CAPÍTULO II: Organización y horario

Artículo 4. *Organización de las enseñanzas*

3. En virtud del artículo 8.3 del Real Decreto 126/2014, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.

6. Conforme a lo dispuesto en la disposición adicional segunda del Real Decreto 126/2014, los centros docentes garantizarán que, al inicio de la escolarización del alumno o alumna en la etapa en un centro educativo, los padres, madres o tutores legales del alumnado manifiesten su voluntad de que estos cursen el área de Religión o de Valores Sociales y Cívicos. En el resto de la etapa, los padres, madres o tutores legales del alumnado podrán dirigirse al centro al comienzo del curso escolar para modificar su decisión.

Fuente: Decreto 108/2014, de 4 de julio.

El artículo 4 sigue en la misma línea que se ha visto ya en la LOMCE y en el Real Decreto 126/2015 de dar a elegir a los padres si quieren que su hijo tenga educación religiosa en el colegio o por el contrario prefiere que reciba formación en valores sociales y cívicos.

*Cuadro 76: Extracto del Decreto 108/2014 sobre la participación de los representantes legales del alumnado.*

<p>CAPÍTULO IV: Autonomía y participación</p> <p>Artículo 14. <i>Participación de los representantes legales del alumnado</i></p> <p>1. La participación de los representantes legales del alumnado en el proceso educativo se efectuará según establece el artículo 16 del Real Decreto 126/2014. Con el fin de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa, los centros docentes cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo del alumnado. Entre dichos mecanismos, los centros docentes promoverán los compromisos con el alumnado y sus representantes legales indicados en el artículo 15.3 del Real Decreto 126/2014, así como en la normativa vigente en la Comunitat Valenciana por la que se regula la declaración de Compromiso Familia-Tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunitat Valenciana.</p> <p>2. Los centros docentes establecerán cauces para que exista una coordinación e información periódica con las familias. En todo caso, los centros docentes informarán a los representantes legales del alumnado sobre los criterios y procedimientos de evaluación establecidos en las diferentes programaciones didácticas. Tras cada sesión de evaluación, la tutora o el tutor comunicará a los representantes legales de cada alumno o alumna la información acordada en dicha sesión sobre el desarrollo de su proceso educativo, utilizando el modelo que determine el centro docente. Después de la evaluación final en cada curso, se informará por escrito sobre el resultado de dicha evaluación, con indicación de los resultados obtenidos en todas las áreas; los resultados de las evaluaciones individualizadas, si es el caso; las decisiones relativas a la promoción o repetición de curso; las medidas de atención a la diversidad previstas, si fuesen necesarias para que el alumnado progrese en su proceso educativo; y cuantas otras cuestiones acuerde el profesorado del grupo en relación con el proceso educativo del alumno o alumna.</p>
---

Fuente: Decreto 108/2014, de 4 de julio.

En este artículo se reconoce la responsabilidad fundamental que las familias tienen en la educación de sus hijos y se regula que los centros educativos deben cooperar con ellas, facilitando que existan mecanismos que permitan la participación de los padres en el proceso educativo y medios de comunicación efectivos que les mantengan informados en todo momento.

*Cuadro 77: Extracto del Decreto 108/2014 sobre la acción tutorial.*

<p>CAPÍTULO V: Atención a la diversidad</p> <p>Artículo 25. <i>Acción tutorial</i></p> <p>1. Según dispone el artículo 9.4 del Real Decreto 126/2014, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor o profesora tutora coordinará la</p>
---

intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la consellería competente en materia de educación, y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d y g de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

2. El profesorado tutor facilitará el acceso de los representantes legales del alumnado a la dinámica escolar mediante la activación de procesos de información mutua y de colaboración.

3. Los representantes legales del alumnado colaborarán y facilitarán la información necesaria sobre el alumnado para la adecuada orientación y toma de decisiones sobre su proceso educativo.

Fuente: Decreto 108/2014, de 4 de julio.

En la misma línea de las leyes anteriores, se establece que el centro debe tener una relación permanente con la familia y se facilitará una colaboración activa. En el apartado 3 de este artículo se indica que, ahora según norma legal, las familias colaborarán y facilitarán la información que pueda resultar necesaria para la toma de decisiones o la adecuada orientación educativa del alumno. Es, por tanto, obligatorio que exista una comunicación fluida entre las dos partes.

*Cuadro 78: Extracto del Decreto 108/2014 sobre documentos oficiales de evaluación.*

Disposición adicional cuarta. Documentos oficiales de evaluación.

6. Tras finalizar la etapa, el historial académico de Educación Primaria se entregará a los padres, madres o tutores del alumno o alumna, y se enviará una copia del historial académico y del informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa al centro de educación secundaria en el que prosiga sus estudios el alumno o alumna, a petición de dicho centro de educación secundaria.

Fuente: Decreto 108/2014, de 4 de julio.

#### 2.2.2.13. Orden 89/2014, de 9 de diciembre.

Para finalizar el estudio de esta etapa, es necesario analizar la **Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.** Esta orden también puede hacer referencia al papel de las familias en relación con la evaluación de sus hijos.



Cuadro 79: Extracto de la Orden 89/2014 sobre documentos oficiales de evaluación.

<p>CAPÍTULO II: Documentos oficiales de evaluación</p> <p>Artículo 6. <i>Informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa.</i></p> <p>4. En caso de que el alumnado sea propuesto para acceder a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se dará traslado del historial académico y del informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa al centro correspondiente, en los términos que dispone el apartado 6 de la disposición adicional cuarta del Real Decreto 126/2014. Asimismo, según lo dispuesto en el artículo 12.4 del citado Real Decreto 126/2014, el informe será entregado a los padres, madres o tutores legales.</p>
--

Fuente: Orden 89/2014, de 9 de diciembre.

Este punto no es novedoso, sino simplemente regula a nivel autonómico algo ya establecido en el Real Decreto 126/2014.

Cuadro 80: Extracto de la Orden 89/2014 sobre procedimientos administrativos de la Educación Primaria.

<p>CAPÍTULO III: Procedimientos administrativos en la Educación Primaria</p> <p>Artículo 11. <i>Flexibilización de la escolarización del alumnado con altas capacidades</i></p> <p>5. En caso de que el informe psicopedagógico concluya que es procedente la medida de flexibilización de la escolarización del alumno o alumna en Educación Primaria, la dirección del centro docente propondrá a los representantes legales del alumnado la medida de flexibilización. En todo caso, y según lo dispuesto en el artículo 7.2 del Real Decreto 943/2003, la flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.</p>
---

Fuente: Orden 89/2014, de 9 de diciembre.

Este matiz, por el contrario, es novedoso en este análisis: en el caso de decidir flexibilizar la escolarización de un alumno con altas capacidades, se deberá contar con la conformidad por escrito de los padres para poder aplicar dicha medida. Una vez más, se reconoce con este derecho la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

#### 2.2.2.14. Decreto 30/2014, de 14 de febrero.

El **Decreto 30/2014, de 14 de febrero, del Consell, por el que se regula la declaración de Compromiso Familia-Tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunitat Valenciana**, presenta un documento que supone una formalización por escrito de compromisos educativos aceptados voluntariamente entre los padres de un alumno y el centro educativo donde éste asiste a clase,

principalmente a partir del tutor, para cooperar en estimular, apoyar y hacer un seguimiento del proceso educativo de un alumno, siendo éste conocedor de dicho acuerdo.

Es especialmente interesante resaltar que este decreto se crea principalmente para hacer que una indicación recibida a nivel legal tenga una aplicación práctica real, con un formato claro y unos pasos a seguir.

#### 2.2.2.15. Conclusiones<sup>8</sup>.

Una vez se ha hecho un análisis detallado de toda la legislación educativa de aplicación en la Comunitat Valenciana, conviene hacer una recopilación de información. El análisis lleva a confirmar la definición de tres roles principales cuyas características están definidas a lo largo de todos los documentos legales anteriormente nombrados. Debido al carácter prescriptivo de los textos legales aprobados y publicados, se puede concluir que estos tres roles son de obligado cumplimiento para todos los padres, madres o tutores que tengan a un menor a su cargo dentro de la educación reglada.

En primer lugar, el primer rol y más importante debido a que a partir del mismo nacen los otros dos, es el de “**Responsables de la educación y formación de sus hijos**”. Esta responsabilidad fundamental, como se expresa en numerosos textos legales, se especifica con una serie de cometidos y otros tantos privilegios. A menudo, ambas cosas están estrechamente relacionadas, de forma que no se pueden disociar.

El primer privilegio que posee un padre es la libertad para elegir el centro en el que desea que su hijo estudie. Por ello mismo, los centros están obligados a tramitar todas las solicitudes de admisión recibidas, sin lugar para la discriminación de ningún tipo. Esta elección, para poder ser tomada

---

<sup>8</sup> Vistos diversos textos legales relacionados a las etapas de educación infantil y primaria, además de aquellos relacionados con el funcionamiento del centro, se podría analizar las leyes relacionadas con otros aspectos que afectan a la vida del centro, como pueden ser las AMPAS o los consejos escolares. Sin embargo, no se considera necesario para este estudio sobre cuál es la implicación que se exige de los padres por parte de la legislación educativa española vigente en la Comunitat Valenciana.

correctamente, precisa de una información objetiva que las Administraciones deben transmitir cuando sea necesario. Esta información comprende diferentes aspectos como la oferta de plazas escolares, las zonas de influencia y las adscripciones de los centros, pero también incluye información sobre el funcionamiento de los propios procesos administrativos que rodean la matriculación de un nuevo alumno. Los propios centros, por otro lado, deben informar sobre el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y el Carácter Propio, si lo hubiese. Los padres pueden, por voluntad propia, cambiar de centro educativo a su hijo cuando lo consideren.

Una vez elegido el centro educativo, la familia debe respetar las líneas de actuación definidas en el PEC, líneas que, en ocasiones, precisan de las preferencias de los padres para ser definidas. Por ejemplo, los padres pueden expresar su voluntad para la elección de las líneas lingüísticas de enseñanza del centro en el momento de diseño del mismo o en otros momentos en los que sea necesario. Dentro de sus derechos, cumpliendo con el artículo 2 del Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, está el de elegir la formación religiosa y moral que desean que su hijo reciba, sin que ello suponga ningún tipo de discriminación. Es por ello que los centros tienen el deber de ofrecer una formación alternativa a la religión católica.

Debido a su responsabilidad última y fundamental en la educación de sus hijos, los padres o tutores deben estar informados, periódicamente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y deben ser oídos cuando se tomen decisiones importantes para el desarrollo personal, académico y profesional de los niños.

Así mismo, los padres tienen el derecho de ser informados de las normas de convivencia del centro y de que se les notifiquen las medidas educativas correctoras y disciplinarias que se les impongan a sus hijos. Su deber será el de hacer respetar tanto las normas como las personas como las instalaciones y materiales del centro, en colaboración con el resto de la comunidad educativa.

Dentro de los cometidos de los padres como máximos responsables está el deber de adoptar todas las medidas que se consideren necesarias, o solicitar la ayuda que precisen, para garantizar la escolarización correcta de sus hijos y su asistencia regular al colegio. Por eso mismo, los padres tienen el derecho que se les notifiquen las ausencias o retrasos de sus hijos, para poder tomar las medidas adecuadas en el caso de ser necesario.

La escolarización correcta también precisa que se proporcione los recursos y las condiciones de estudio necesarias, además de la estimulación y motivación que todo niño necesita hacia una tarea como es el estudio. Por ello mismo, los tutores deberán, como se ha dicho anteriormente, informar a los padres de la evolución de sus hijos, y los padres deberán apoyar el proceso educativo, colaborando en la tutoría, dirección y orientación del aprendizaje e informando de todo aquello que pueda ser relevante para garantizar una correcta atención a sus hijos. Esta comunicación bidireccional se considera tan importante que documentos de funcionamiento interno de los centros, como es el caso del Reglamento de Régimen Interno (RRI), deben contemplar las medidas que se tomen al respecto.

También debido a esta responsabilidad, se espera que los padres colaboren y cooperen con el centro educativo, participando, entre otras cosas, en las actividades que se diseñen conjuntamente para ayudar a la mejora del rendimiento académico del alumnado. Esta colaboración se debe favorecer por parte del centro a partir de una orientación que se debe dar para mostrar las formas más apropiadas y enriquecedoras de colaboración y cooperación, y por parte de la Administración a partir de medidas concretas diseñadas con tal fin.

La ley prescribe que los padres, dentro de su responsabilidad para con la educación de sus hijos, deben inculcar en estos el valor de la educación, el esfuerzo y el estudio, a la vez que deben ayudar al desarrollo de una actitud responsable en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y vigilar el tipo de información a la que sus hijos acceden a través de estos medios.

Debido a que se ha analizado legislación relativa a dos etapas educativas, se puede realizar un breve recorrido sobre lo que se espera concretamente en cada una de ellas. Conviene resaltar que aunque los padres aparecen en los textos legales de las dos etapas, van perdiendo protagonismo según los alumnos tienen más edad.

Existen unos aspectos comunes a las dos etapas, como la libertad para elegir si el alumno recibe o no formación religiosa. Otros, como el derecho a ser informados de los resultados de la evaluación diagnóstica, son propios de la educación primaria. Por otro lado, tanto en la etapa de educación infantil como primaria, se espera que la relación entre los padres y el centro sea tanto informativa como formativa y educativa.

En educación infantil, los padres son considerados como los responsables fundamentales de la educación y formación de los niños, principales modelos para la adquisición de hábitos y para el desarrollo lingüístico, por lo que la participación, colaboración y cooperación con el centro se espera que sea estrecha. Uno de los objetivos propios de esta etapa, objetivo que no aparece en ninguna otra, es cubrir las necesidades educativas de las familias, con el fin de ayudar a conciliar la vida laboral y familiar.

En la etapa de educación primaria, se especifica que los padres deben participar, apoyar, conocer las decisiones y colaborar con las medidas de apoyo y refuerzo que se lleven a cabo en el caso de repetición de curso.

El segundo rol que se atribuye a las familias desde los documentos legales del campo de la educación es el de **“Miembros con una participación activa en el sistema educativo”**.

La participación de los padres se puede entender de dos formas diferentes. Por un lado, los padres tienen la posibilidad de participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de los deberes y derechos como máximos responsables en la educación de sus hijos. Por otro lado, se recoge aquella participación que les corresponde como integrantes del sistema educativo. Esta participación está relacionada con la organización y el

funcionamiento del centro educativo en concreto o del sistema educativo en un plano más general.

Existen dos vías principales a partir de las cuales los padres pueden ejercer este segundo tipo de participación: los consejos escolares, a nivel nacional, autonómico, municipal o de centro, y las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres y madres de alumnos. Las Administraciones educativas tienen el deber de fomentar la participación de los padres o tutores, por lo que existen ayudas o medidas concretas con este objetivo.

Esta participación estará orientada a las decisiones relativas a la organización, funcionamiento, control y evaluación de los centros y del sistema educativo en general.

Por último, cabe nombrar que los padres, como adultos, tienen libertad para crear y dirigir centros educativos.

En tercer y último lugar, la legislación educativa contempla la faceta de los padres como “**Personas en formación**”, rol que tiene unas características concretas debido a su definición como padres. Dentro del sistema educativo español, existe la educación de personas adultas, la cual debe responder a las capacidades, necesidades e intereses de los adultos, dando la posibilidad de formarse a lo largo de la vida para su desarrollo personal y profesional. Un padre, una madre o un tutor puede necesitar una formación en sus funciones, en sus posibilidades o en cuestiones varias que le ayuden a ejercer de la mejor forma posible. Todo esto se supone que debe ser cubierto, entre otras cosas, con la formación de personas adultas, tal y como se define ésta en la ley.

Sin embargo, otros organismos también pueden formar a los padres. Las AMPAs tienen entre sus finalidades el asistir a los padres en todo lo que concierne a la educación de sus hijos, por lo que deben organizar una formación de padres basada en las necesidades e intereses de los mismos. Por otro lado, la Administración tiene la obligación de favorecer la formación y la información de las AMPAs, por lo que también aportan su formación a los padres.

Además, en ciertos momentos concretos, los padres tienen derecho a recibir formación e información relativa a la situación. Por ejemplo, cuando se tiene hijos con necesidades de apoyo educativo, se debe dar a los padres un asesoramiento individualizado y toda la información necesaria para la educación de estos niños. En el caso en el que haya una incorporación tardía al sistema educativo, las familias deben recibir asesoramiento sobre los derechos, deberes y oportunidades que esta incorporación al sistema educativo español comporta. Por otro lado, los padres tienen derecho a recibir toda la formación e información en procesos administrativos, para saber, por ejemplo, cómo presentar quejas, reclamaciones o sugerencias ante el funcionamiento del centro.

En los documentos analizados relacionados con las etapas de la educación inicial reglada, sólo se ha encontrado en los decretos de mínimos de Educación Infantil un apunte relacionado con la orientación que se espera que el centro dé a los padres con el fin de ayudarles en su faceta educativa.

Se puede concluir que todo padre, madre o tutor con hijos en el sistema educativo español, dentro de cualquiera de las etapas estudiadas, debe conocer qué se espera de él a nivel legal, puesto que, entre otras cosas, conocer lo que la ley establece puede ayudar a definir su faceta como padres.

De estos tres roles que se extraen a partir de los documentos legales, interesan especialmente el primero y el tercero: los padres como responsables fundamentales de la educación y de sus hijos y los padres como seres en formación.

Con el cuestionario, se pretende analizar cómo los padres ejercen su responsabilidad, especialmente en el hogar, y cómo encaran o se cubren sus necesidades de orientación ante las características novedosas del programa lingüístico de sus hijos.

### **3. La implicación familiar y el plurilingüismo.**

Diferentes estudios llevados a cabo en las primeras etapas de la educación muestran que la inversión en la educación desde muy temprana edad puede producir grandes beneficios, entre ellos, personales y socioeconómicos (Esping-Andersen, 2009). El aprendizaje comienza antes de que la educación formal empiece y los padres y otros familiares son los primeros educadores de los niños (Shonkoff & Meisels, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000). Las familias representan el primer sistema y fuente de apoyo esencial para el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos y es, a la larga, una fuente de recursos para toda su vida (Henderson & Mapp, 2002).

Las estrategias políticas internacionales llevadas a cabo desde la Unión Europea y otras a nivel extracomunitario o nacional, han reconocido a los padres como elementos clave para el éxito de los niños en el colegio (Crozier, 2000; DfES, 2003; Lisbon European Council, 2000; UNESCO, 2005; Taiwan Ministry of Education, 2004). Como se ha visto en el apartado de legislación española relacionada con la familia, ésta tiene un papel triple dentro del sistema educativo. Para el análisis que se realiza en esta tesis, interesa centrar la atención en el rol de padres como responsables de la educación de sus hijos, dejando totalmente de lado el tema de la participación de los padres en los órganos de asociación y gobierno del centro, aunque se verá que este tipo de participación aparecerá en la recopilación de estudios, y retomando solo puntualmente el derecho a la formación.

Viendo la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos desde un contexto educativo y no legal, se debe hablar de la implicación familiar, diferenciándola de la participación familiar.

#### **3.1. Conceptualización.**

Son muchos los estudios que hay relacionados con el tema, pero no todos se refieren a la implicación familiar usando este término, en inglés *parent involvement*, sino que pueden usar otros como participación educativa,



*partnership* o *family engagement*. Para este estudio se va a utilizar únicamente el término implicación familiar o parental y se va a seleccionar únicamente los trabajos que hacen referencia a este tipo de participación de la familia en la escuela, aunque, como se ha dicho, utilicen diferentes términos para referirse a él.

La implicación familiar se puede definir como la participación de los cuidadores principales, incluyendo padres, abuelos, padrastros, etc., en actividades del proceso educativo de sus hijos, promoviendo su bienestar social y académico (Fishel & Ramirez, 2005).

Smit, Sluiter, Driessen y Slegers (2007) aportan un pequeño matiz: la implicación familiar se puede definir como el papel de los padres en relación con el apoyo de su hijo, tanto en casa como en el colegio. Implica por lo tanto considerar las actuaciones de éstos en ambos contextos.

Sheldon (2003), por otro lado, la define como una inversión de los recursos de los padres en la educación de sus hijos.

Reparaz y Naval (2014) definen la implicación familiar, según ellas “participación educativa”, como “una competencia de los padres en la tarea de educar a sus hijos, para cuya consecución la labor de la escuela –en concreto de la dirección y del profesorado- resulta fundamental” (p. 29). Según estas autoras, los padres tienen una competencia parental, una capacidad para educar a sus hijos, y una de sus partes es la participación educativa, para nosotros implicación parental, la cual requiere una adquisición de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la ejercitación de determinadas destrezas. Esta competencia, según las autoras, se tiene que desarrollar en colaboración con el centro educativo y su profesorado, para que exista entre ambas instituciones una coherencia. Y finalmente, conviene resaltar que dicha competencia se adquiere a lo largo de la vida y que será diferente según el momento educativo de sus hijos y los contextos en los que se desarrolle.

En definitiva, “la participación familiar puede entenderse como la implicación activa de los progenitores, en colaboración con la institución

escolar, en todos los aspectos concernientes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos” (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a). Para que se dé una implicación real es imprescindible que el centro educativo y las familias busquen objetivos comunes que dirijan su actuación educativa en la misma dirección (Cagigal, 2007).

A lo largo de las siguientes líneas se analizará qué forma toma esta implicación familiar en un contexto educativo concreto: cuando sus hijos asisten a una enseñanza plurilingüe.

### **3.2. Tipos de implicación.**

Dentro del presente estudio, interesa especialmente la relación de la familia con la educación, y más concretamente con el apoyo que se da a la educación formal recibida desde el centro educativo en el contexto familiar del hogar.

Son muchos los autores que han trabajado los tipos de implicación familiar en la educación. Se cita aquí uno de los trabajos más reconocidos, el de Epstein y Salinas (1992), en el que presentaron seis formas diferentes en las que las familias pueden formar parte de la educación. Sin embargo, se van a clasificar siguiendo una distinción que realizan algunos autores (Anderson & Minke, 2007; Deplanty, Coulter-Kern, & Duchane, 2007; Epstein, 1995; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005): existe una implicación en el hogar, que tiene lugar entre el padre y el niño fuera del ambiente escolar, y en el que se activan estrategias, actitudes o comportamientos que facilitan el aprendizaje del alumno, y una implicación en el colegio, que consiste en asistir a reuniones, establecer una relación con el profesorado y participar en actividades organizadas en el colegio o en el propio aula, entre otros. Por lo tanto, se clasifican a continuación las seis formas de participación que presentan Epstein y Salinas según dónde se lleva a cabo dicha implicación:

Cuadro 81: Formas de implicación familiar en la educación.

Implicación educativa en el hogar	Implicación educativa en el centro escolar
<p><b>Crianza de los hijos:</b> las familias satisfacen las necesidades básicas de los niños y establecen las condiciones para aprender en el hogar. Para ello, deben desarrollar habilidades de crianza, deben conocer cómo se desarrolla un niño y un adolescente y deben crear un ambiente en casa propicio al aprendizaje en cada momento del desarrollo del menor. Los centros educativos deben entender las características de cada familia y los objetivos que tienen para con sus hijos.</p>	<p><b>Comunicación:</b> hace referencia a los contactos y la calidad de la comunicación en la cual las familias y los colegios se comprometen. Se deben crear vías de comunicación fiables y efectivas para tratar el progreso del niño, entre otras cosas.</p>
<p><b>Participación en el aprendizaje en casa:</b> incluye la ayuda con los deberes y otras actividades ligadas con el currículo, como el establecimiento de objetivos.</p>	<p><b>Voluntariedad:</b> las familias, voluntariamente, apoyan las actividades y programas escolares. Se debe mejorar la formación de las familias para implicarlas como voluntarias en los centros educativos y los centros educativos deberían crear espacios de trabajo en los que estas familias voluntarias ayuden a los alumnos y al propio centro.</p>
<p><b>Colaboración con la comunidad:</b> los colegios pueden coordinar recursos y servicios para las familias, estudiantes y el colegio junto con empresas, agencias u otros grupos, y proveer servicios a la comunidad.</p>	<p><b>Toma de decisiones:</b> los miembros de las familias participan en la toma de decisiones, gobierno y apoyo a través de las asociaciones de padres y los consejos escolares principalmente.</p>

Fuente: adaptación a partir de Epstein y Salinas (1992).

Desde el proyecto IncluD-ed<sup>9</sup> (2006) se analizó cinco tipos de participación de los padres, que se presentan en una tabla resumen:

Cuadro 82: Tipos de participación de los padres.

Informativa	Consultiva	Decisoria	Evaluativa	Educativa
El centro educativo transmite información a las familias, que la reciben por diferentes vías sin opción de participar.	Las familias son consultadas, desde los órganos de gobierno principalmente.	Las familias participan en la toma de decisiones referente a los contenidos de enseñanza y evaluación.	Las familias participan en los procesos de evaluación de los alumnos y del centro.	Las familias participan en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Fuente: adaptación a partir de IncluD-ed (2006).

<sup>9</sup> IncluD-ed es la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, cuyo objetivo principal es promover, identificar, intercambiar y difundir buenas prácticas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa. El fin último es mejorar las oportunidades de empleabilidad e inclusión social.

Dicho estudio demostró que los tres últimos tipos de participación son los que contribuyen al éxito escolar, de los cuales interesa principalmente el último.

Para este análisis interesa especialmente el apartado de implicación educativa desde el hogar, pues es lo que se quiere analizar en las familias cuyos hijos están actualmente estudiando un área no lingüística en un idioma extranjero. Epstein (1995) aclara qué significa “ayudar en casa”: “Help at home means encouraging, listening, reacting, praising, guiding, monitoring, and discussing—not teaching school subjects”.

Smit, Sluiter, Driessen y Sleegers (2007) presentan una clasificación que resulta más interesante para este estudio que éstas pues obvian los aspectos de decisión o participación formal en los órganos de gobierno del centro y no tratan tampoco el tema de la comunidad. Así pues, explican que existe por un lado (1) la implicación en casa, que puede tomar la forma de (a) discusiones en el hogar sobre actividades escolares, por ejemplo, o (b) supervisión y monitorización del niño, y por otro lado (2) la implicación en el colegio, donde se puede dar en forma de (a) comunicaciones o contactos entre el colegio y los padres y (b) participación de los padres en actividades escolares o cuestiones organizativas.

Centrando la atención en la actividad desarrollada en el hogar, se considera interesante traer a colación a Martínez-Pons (1996), quien define la implicación familiar a partir de cuatro conductas relacionadas con el aprendizaje que ayudan a la autorregulación del estudio del hijo:

1. Modelado: los padres actúan como ejemplos de conducta que son observados e imitados por sus hijos.
2. Estimulación o apoyo motivacional: los padres animan la perseverancia de sus hijos pese a las dificultades.
3. Facilitación o ayuda: los padres aportan recursos y medios que facilitan y favorecen el aprendizaje.

4. Recompensa: los padres refuerzan o castigan conductas concretas.

### **3.3. Beneficios de la implicación familiar.**

Sarramona afirmó (2004, 28): “Los padres no solamente representan, además de los alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente”. Se van a analizar los diferentes beneficios que se obtienen a partir de dicha implicación familiar, agrupados según quién se beneficia por un lado y posteriormente según el ámbito del desarrollo del alumno que mejoran.

Las teorías de sistemas o ecológicas sugieren que el aprendizaje de los alumnos resulta de una relación recíproca entre el niño y su familiar con el sistema educativo y el colegio (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000). Por ello, tal y como indican Kim *et al.* (2012), en la literatura han emergido modelos de colaboración entre la familia y el colegio, a partir de las limitaciones que se asocian a los modelos unidimensionales, que estudian lo que hace cada sistema (escuela o familia) por separado, o unidireccionales (del colegio a la familia).

La colaboración entre la familia y el colegio se define como un enfoque centrado en el alumno en el que las familias y los profesionales cooperan, se coordinan y colaboran para aumentar las oportunidades y el éxito de los niños y los adolescentes en el campo social, emocional, conductual y académico (Albright & Weissberg, 2010; Downer & Myers, 2010; Lines, Miller, & Arthur-Stanley, 2010). Estudios como los de Deforges y Abouchaar (2003) y Harris y Goodall (2006) indican que el enfoque más efectivo para mejorar los logros de los niños y su adaptación es el apoyo a los padres para que se impliquen activamente en las actividades de aprendizaje que sus hijos realizan en casa.

La continuidad y coherencia entre los diferentes ambientes en los que se desarrolla el niño se mejora significativamente cuando los padres y los profesores intercambian información regularmente y adoptan enfoques

comunes relacionados con la socialización, las rutinas diarias y el aprendizaje y el desarrollo del niño. Esto mejorará la calidad del centro y la crianza y el ambiente de aprendizaje en el hogar (OECD, 2012).

### *3.3.1. Según agente beneficiado.*

Grant y Ray (2013) realizan una clasificación de beneficios que lleva implícita la implicación familiar según las personas a las que beneficia:

- Beneficia a los estudiantes, en diferentes ámbitos de su vida, según se explica en el punto siguiente (3.3.2).
- Beneficia a las familias pues desarrollan actitudes positivas, tienen una mayor satisfacción con los profesores, entienden mejor el funcionamiento del centro y sus programas (Grant y Ray, 2013). Todo ello hacen que participen más y asuman responsabilidad en el centro educativo. Ma (2008) aporta que el compartir actividades educativas es beneficioso para los padres y su identidad como participantes activos en la educación de sus hijos, pues, como añade Martínez-González (1996), valoran más su papel, incrementan su sentido de autoeficacia y desarrollan habilidades positivas de paternidad, además de experimentar una mayor motivación para continuar con su propia educación.
- Beneficia a la propia escuela, pues los profesores ven facilitada su tarea, se consigue un mejor comportamiento de los alumnos y se alcanzan mejores resultados académicos (Grant y Ray, 2013). Esto también influye en que los padres reconozcan más el rol del profesorado y en que los directores valoren más el desempeño del docente, todo ello dando lugar a una mayor satisfacción en el terreno laboral (Keith & Keith, 1993). Es más, la implicación familiar es considerada un factor de calidad educativa (Martínez, 1992). La investigación y los estudios realizados avalan que las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran con las familias. Es por ello que muchos centros educativos favorecen la participación de los padres en la educación y garantizan que éstos conozcan aspectos de la educación que recibe su hijo y de la conducta del mismo para que colaboren con los profesores.

De hecho, estudios relativamente recientes sobre la calidad de la educación, como el informe europeo llevado a cabo por la Comisión Europea en el año 2000, incluyen la participación de los padres como un indicador de calidad.

### 3.3.2. Según ámbito beneficiado.

#### 3.3.2.1. Ámbito personal.

La implicación familiar mejora las actitudes de padres e hijos hacia la escuela (Tan & Goldberg, 2009), pues, entre otras cosas, aumenta la comprensión de la misma, así como el interés por llegar a la universidad (Shumow, 2009). Tan y Goldberg (2009) demostraron que el que los padres ayuden a sus hijos con las tareas escolares reduce la ansiedad y aumenta el placer que éstos sienten en el colegio.

Villiger, Wandeler y Niggli (2014) concluyeron a partir de su estudio que el apoyo emocional de los padres resultó ser muy beneficioso para el desarrollo de la curiosidad y del placer por la lectura.

Además, estudios como el de Shumow (2009), Martínez-González (1996) o González-Pienda *et al.* (2002) demuestran que mejora la autoestima y el autoconcepto del alumno y la investigación de Pleck (2007) muestra que los hijos de padres altamente implicados tienen más empatía y menos prejuicios basados estereotipos sexuales, entre otras cosas.

También existen mejorías en las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro del hogar, especialmente en la comunicación padres-hijos (Catalano *et al.*, 2004; Hornby, 2000; McNeal, 1999). Al implicarse en el ámbito escolar, los padres establecen relaciones con personas significativas para sus hijos, como son sus profesores o padres de sus amigos, conexiones que les permiten prestar una mejor atención a la educación emocional de sus hijos (Bourdieu, 1986).

### 3.3.2.2. Ámbito académico.

Muchos son los autores que han analizado la implicación de los padres en relación con el desempeño de sus hijos en la escuela, concluyendo que existe una relación positiva entre la implicación de los padres y el desarrollo escolar de su hijo (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014c; Catalano *et al.*, 2004; Crozier, 2000; Fan, 2001; Fan & Chen, 2001; Gordon & Cui, 2012; Hill & Taylor, 2004; Hong & Ho, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich, 1999; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012; Kaplan, Liu & Kaplan, 2001; Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santillo & Killings, 1998; Jeynes, 2005; Martínez-González, 1996; Paulson, 1994; Powell, Son, File & Froiland, 2012; Ryan & Adams, 1995; Sheldon & Epstein, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992; Stevenson & Baker, 1987).

Algunos autores observan más concretamente que el apoyo adicional que los alumnos reciben desde casa tiene un impacto directo en su éxito académico (Dumont *et al.*, 2012; Grolnick, 2003; Ng, Kenney-Benson & Pomerantz, 2004), siendo el fomento de la autonomía más beneficioso que el control, según observa Ramos (2007).

Concretamente, numerosos trabajos muestran la relación de la implicación familiar con el aumento de la motivación, la concentración y el esfuerzo, entre otros (Bempechat, 1992; Castejón & Pérez, 1998; Catalano *et al.*, 2004; Crozier, 2000; Fantuzzo, Davis & Ginsburg, 1995; García-Linares & Pelegrina, 2001; González-Pienda *et al.*, 1995; Keith & Keith, 1993; Kim y Rohner, 2002; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; Marjoribanks, 1975; Morvitz & Motta, 1992; Patrikakou, 1996; Seginer & Vermulst, 2002; Shumow, Vandell & Kang, 1996; Veiga, 1997). Martínez-González (1996) explica que la implicación familiar también conlleva que los alumnos desarrollen actitudes más favorables hacia las tareas escolares, más tenacidad y una mayor perseverancia académica.

Alanis y Rodríguez (2008) resaltaron que el respaldo que se dan mutuamente los centros educativos y las familias es uno de los factores pedagógicos y sociales que contribuye al éxito de los programas de educación



bilingüe, y Li (2006a) demuestra que el contexto familiar es esencial para el éxito o el fracaso de este tipo de educación.

Sanders y Sheldon (2009) explican los beneficios que se obtienen en el rendimiento de los hijos en diferentes materias escolares. Concretamente, explican que cuando los padres leen con los hijos en casa y hay un buen ambiente general de lectura, aumenta el nivel de vocabulario de los niños, el lenguaje oral y las destrezas de comunicación, consiguiendo que el proceso de alfabetización y el aprendizaje de la lectura sean más eficaces, conclusiones apoyadas por muchos otros autores (Anderson, 2000; Edwards, 1993; Edwards, Pleasants & Franklin, 1999; Epstein, 2001; Greenhough and Hughes, 1998; Hannon, 1995; Parke, Drury, Kenner y Robertson, 2002).

Por otro lado, Hornby (2000) destaca una mejora en los hábitos de estudio y Pleck (2007) una competencia cognitiva mayor entre los niños cuyos padres están muy implicados.

El Harvard Family Research Project<sup>10</sup> (HFRP, 2010), Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, Estados Unidos, lleva más de 20 años investigando sobre el tema y demuestra el éxito escolar que se consigue en todos los niños y a todas las edades cuando los padres participan en la escuela.

### 3.3.2.3. Ámbito socio-escolar.

Las relaciones que los padres tienen con los padres de los amigos del colegio de sus hijos o con los profesores son de gran importancia a la hora de establecer normas sociales que guíen el comportamiento de sus hijos (Bourdieu, 1986; Epstein & Sheldon, 2002; McNeal, 2001; Roopnarine, Krishnakumar, Metindogan & Evans, 2006; Sheldon & Epstein, 2005; Van Campen & Romero, 2012; Walters, 2013). Existe evidencia sobre la relación positiva entre la implicación familiar en los centros educativos, una reducción

---

<sup>10</sup> En su web, [www.hfrp.org](http://www.hfrp.org) se pueden encontrar multitud de recursos, investigaciones, programas e instrumentos de evaluación relacionados con la participación familiar en la escuela, entre otras cosas.

del abandono escolar, los problemas de convivencia y las conductas disruptivas (Crozier, 2000; Hornby, 2000; Shumow, 2009) y una mejora de la competencia social (Shumow, 2009).

Martínez-González (1996) explica que la implicación familiar hace que aumente la participación de los alumnos en las actividades del aula y reduce el absentismo.

### **3.4. Dificultades principales que encuentran las familias a la hora de implicarse.**

Los padres suelen reconocer que el establecimiento de una buena relación entre la familia y el colegio puede afectar el progreso del niño y que su aprendizaje es una responsabilidad compartida entre ambas instituciones (Zaoura & Aubrey, 2011). Sin embargo, muchas veces no se da una implicación real. En este punto se va a analizar diferentes aspectos que dificultan que los padres se impliquen a nivel educativo con sus hijos.

#### **3.4.1. Aspectos internos de la familia.**

Retomando a Vandegrift y Greene (1992), se percibe en sus estudios una reflexión sobre los problemas que pueden llevar a que los padres no se impliquen en la educación de sus hijos, como pueden ser la pobreza, la adicción a las drogas, el alcoholismo, el abuso de mejores o tener un mal recuerdo de su etapa escolar. Por otro lado, se ha demostrado en numerosas ocasiones que tener un estatus socio-económico bajo es uno de los grandes problemas a la hora de proporcionar un cuidado apropiado y enriquecedor debido a la falta de recursos (Barbarin et al., 2008; Bolivar, 2006; Boyce et al., 2010; Coleman *et al.*, 1966; Ermisch, 2008; Feinstein, Duckworth & Sabates, 2008; Pérez-Díaz, Rodríguez & Sánchez, 2001). Paralelamente, la familia puede tener bajas expectativas sociales y educativas de cara a sus hijos (Fullan & Stiegelbauer, 2003) o a sí mismos (García-Bacete, 2003).

Por otro lado, está el desconocimiento de cómo funciona el colegio y cómo es más adecuado implicarse en él, o el miedo de que puedan hacer mal

al niño con su presencia (Denessen, Bakker & Gierveld, 2007; García-Bacete, 2003; Rose & Atkin, 2007).

Paralelamente, las familias pueden ser ignorantes o tener poca formación sobre cómo deben criar y educar a sus hijos.

Para este estudio interesa especialmente una situación estudiada por varios autores: existen problemas cuando la familia desconoce la lengua de instrucción que se emplea en el colegio, pues pueden sentir, por ejemplo, que esto les impide implicarse en la educación de sus hijos (Biggam, 2003; Cassidy, Garcia & Tejeda-Delgado, 2004; Denessen, Bakker & Gierveld, 2007; García-Bacete, 2003; Hyslop, 1999; Nieto & Bode, 2008; Szente & Hoot, 2006; Terrén & Carrasco, 2007; Vidali & Adams, 2006).

#### *3.4.2. Aspectos externos a las familias.*

Reparaz y Naval (2014) reflexionan sobre las dificultades que conllevan los cambios sociales de las últimas décadas para el papel de los padres en la educación de sus hijos, cambios como la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, las dificultades de la vida familiar y profesional, las rupturas familiares o los embarazos en adolescentes, entre otras cosas. Por ello mismo, los padres pueden tener problemas de horario o de trabajo para asistir a reuniones o implicarse en las actividades del centro. También pueden vivir lejos de la escuela o tener problemas sobre quién puede hacerse cargo de sus hijos cuando asisten a la reunión convocada (García-Bacete, 2003).

Por otro lado, uno de los principales problemas que diversos estudios han encontrado en cuanto a la implicación familiar nace en el propio centro educativo. Por ejemplo, Muschamp, Wikeley, Ridge y Balarin (2007) realizaron una encuesta sobre la implicación familiar en la educación primaria en Inglaterra y concluyeron que los colegios muchas veces tienen visiones muy limitadas sobre lo que los padres pueden hacer y fallan en reconocer la diversidad de formas en las que las familias pueden fomentar el aprendizaje de sus hijos en casa. En ocasiones se ha evidenciado que los centros no tienen entre sus objetivos principales el fomentar la implicación familiar (Denessen,

Bakker & Gierveld, 2007; Griffith, 1998) o incluso que no atienden a las sugerencias e iniciativas de los padres (García-Bacete, 2003).

A lo largo del tiempo, en muchas ocasiones, la participación familiar también se ha visto deteriorada porque los docentes sólo la han requerido, principalmente, como medida correctora de problemáticas de los alumnos (Martínez-González *et al.*, 2000) y es que la escasa preparación de los docentes en este tema se considera uno de los principales problemas que tiene la familia para relacionarse mejor con la escuela (Epstein, 2011, 2013).

Para los autores Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009), el clima del centro educativo, el cual está configurado por las cuatro grandes áreas de seguridad, relaciones interpersonales, proceso de enseñanza-aprendizaje y entorno externo, todas ellas con gran influencia en las relaciones bidireccionales que se establezcan entre padres y profesores.

Otra de las grandes dificultades con la que se encuentran las familias nace del propio AMPA o de los representantes del Consejo Escolar, los cuales pueden moverse por intereses particulares o partidistas y no representar realmente a los padres (García-Bacete, 2003).

### **3.5. Posibles soluciones que faciliten la implicación familiar.**

El Departamento de Educación estadounidense (U.S. Department of Education, 1997b), consciente de las altas cifras de población hispano-hablante y haciéndose cargo de las dificultades que para los padres puede suponer el desconocimiento de las lenguas usadas para la enseñanza, estableció tres estrategias clave que pueden ser especialmente efectivas para promover la participación de estas familias en las actividades escolares:

1. Tender un puente a las diferencias culturales y de lenguaje entre la casa y el colegio.
2. Ir más allá de las actividades tradicionales entre la escuela y la familia.

3. Proporcionar formación a los padres y a los profesores para conseguir una colaboración efectiva.

Más concretamente, de cara a considerar el diseñar una correcta colaboración entre el centro educativo y las familias de los alumnos, Sheldon y Epstein (2002) proponen a los centros educativos realizar actividades que promuevan la implicación de los padres de seis formas:

*Type 1, parenting or helping all families establish home environments to support children as students;*

*Type 2, communicating or designing effective forms of school-to-home and home-to-school communication;*

*Type 3, volunteering or recruiting and organizing families to help the school and support students;*

*Type 4, learning at home or providing families with information and ideas to help students with homework*

*Type 5, decision making or including parents in school decisions and developing parent leaders; and*

*Type 6, collaborating with the community or identifying and integrating resources and services from the community to strengthen schools, students, and families. (p.5-6)*

Mendez (2010) propone realizar intervenciones centradas en mejorar el capital social de los padres, es decir, las relaciones sociales con los profesores o los padres de los compañeros de sus hijos, pues les puede ayudar a superar el aislamiento debido al desconocimiento del idioma o a tener diferentes expectativas culturales hacia la educación de sus hijos.

Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2013) estudiaron la implicación de familias inmigrantes en el País Vasco en la educación de sus hijos, estudiantes de Educación Primaria, en un centro de dicha comunidad autónoma. Entre sus conclusiones, se encuentra la propuesta de crear redes de ayuda para las familias cuyos hijos reciben la educación formal en una lengua diferente a la

materna, puesto que éstos pueden estar en desventaja a la hora de acceder al currículo escolar.

Esto ya se está realizando, por ejemplo en Estados Unidos, donde hay colegios que realizan talleres bilingües y clases para informar a los padres sobre cómo pueden reforzar el aprendizaje de sus hijos desde casa, mientras otros publican periódicos o guías incluyendo consejos o explicaciones sobre cómo participar en la toma de decisiones del colegio (U.S. Department of Education, 1997a).

Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens y Crook (2008) estudiaron un programa de formación de padres que combina la formación en lecto-escritura y en comportamiento, conocido como SPOKES (Supporting Parents on Kids Education in Schools).

Este programa fue diseñado para alumnos de los primeros años de primaria con problemas de lectoescritura y de comportamiento. En él, se usan técnicas de mejora del comportamiento junto con un programa de alfabetización, a la vez que se apoya emocionalmente a los padres. El programa duró tres trimestres, en los cuales durante 12 sesiones de dos horas y media se trabajó cómo gestionar el comportamiento, en 10 sesiones se trató el programa de lectoescritura y en seis sesiones se combinaron elementos de ambos temas. Durante este tiempo, se combinaba la formación en el centro con visitas a las familias en su propia casa. El programa de intervención en el comportamiento se basó en el programa de Webster-Stratton conocido como 'Incredible Years' parent-training programme (Webster-Stratton & Hancock, 1998), el cual usa videos cortos de padres e hijos para ofrecer modelos y promover cambios en las relaciones con sus hijos, role play, tareas para casa y actividades estructuradas. El programa de lectoescritura se basó en el método Pause Prompt Praise (PPP; McNaughton, Glynn, & Robinson, 1987), el cual pretende mejorar la habilidad de los niños de leer textos de forma independiente, haciendo que el adulto, por ejemplo, interrumpa la lectura después de un error, anime a su hijo y le premie cuando lea. También proporciona estrategias sobre cómo actuar cuando el niño no comprende una palabra. Para que los padres aprendieran cómo hacerlo, se usaban

grabaciones de sesiones de lectura, role plays y discusiones. Además, se supervisaba, bien por grabación del audio o bien gracias a visitas de los expertos, las prácticas de lectura entre padres e hijos y se les daba un feedback sobre las técnicas usadas. Este método se combinaba con la estrategia 'whole-language', que se basa en la importancia de trabajar el significado y la creación de éste cuando se está enseñando a leer, y más concretamente con el programa de Clay (1991) conocido como 'Recovery Programme', el cual ve la lectura como una situación de resolución de problemas. Este programa enfatiza, por un lado, que el significado se extrae tanto del texto en sí como del conocimiento del mundo que el alumno aporta y, por otro lado, que el niño tiene que desarrollar diferentes estrategias que le permitan solucionar los problemas que tiene al leer. El programa pretende ayudar a las familias para que sean capaces de enseñar y apoyar el uso de estas estrategias por parte de sus hijos, a partir de discusiones en grupo, role play y videos. Usando estas dos teorías de aprendizaje, el programa trabajaba tanto la decodificación como el significado.

El programa SPOKES fue innovador porque: (1) el programa fue preventivo; (2) tuvo lugar en una comunidad urbana de niños con factores múltiples de alto riesgo; (3) se realizó aleatorización a nivel individual; (4) la intervención llevada a cabo por el personal fue supervisada semanalmente para asegurar que era fiel al programa, y (5) la intervención se realizó con padres por parte de líderes entrenados y con contextos de intervenciones clínicas o educativas previas.

Las autoras evidenciaron el éxito del programa en mejorar la lectura y la escritura de los niños, a la vez que en reducir los problemas emocionales y conductuales.

Rose y Atkin (2007), por otro lado, presentan unos programas de alfabetización para las familias implementados en Inglaterra, Irlanda y Malta, estrategia que pretende promover un nivel más alto de implicación parental de familias de comunidades desaventajadas o con adultos con bajos niveles de lectoescritura o numeración (Barton, 1994; OECD, 1997). Esto se hace porque los bajos niveles de alfabetización entre los padres se ha relacionado con bajos

resultados de sus hijos en el colegio (ALBSU, 1982).

El concepto de alfabetización familiar fue acuñado por primera vez por Taylor (1983), en referencia a las prácticas de alfabetización dentro de las familias. En Inglaterra y Malta, se conoce estos programas como FLLN programmes (Family Literacy Language and Numeracy) y Club Hilti, respectivamente, y consisten en trabajar con los niños y los adultos, en primer lugar por separado y luego conjuntamente, tomando como referencia los programas de Parent and Child Education (PACE) desarrollados en Kentucky, Estados Unidos y su modelo "H". Este modelo recomienda que todos los programas de alfabetización familiar deben contener cuatro elementos básicos: tiene que existir una formación concreta para los adultos, todo debe estar centrado en la educación de sus hijos, debe haber un tiempo en el que el hijo y los padres trabajan juntos y finalmente otro momento que permita que se exploren las habilidades y los problemas propios de la crianza (NALA, 2004).

El implantar esta estrategia en centros educativos reportó buenos resultados (Rose & Atkin, 2007). Entre otras cosas, los padres expresaron que se sentían más implicados en el colegio y más interesados por la educación de sus hijos, siendo más fácil comprender lo que el profesor hace y sintiendo que pueden acudir a él cuando tienen alguna preocupación, y los niños respondieron bien a la situación en la que sus padres y su colegio trabajaban juntos.

Collier y Auerbach (2012) analizaron un programa de alfabetización familiar llevado a cabo en Los Ángeles, en el que los profesores del centro realizaban talleres dirigidos para las familias cuyos hijos habían obtenido resultados bajos en unas pruebas de lengua inglesa. De dicho estudio extrajeron, a modo de conclusión, que para cubrir mejor las necesidades de los padres hispanohablantes que quieren ayudar a sus hijos con la lectura, los programas de formación de padres deben considerar lo siguiente:

1. *Begin with a needs assessment evaluation that includes information about the parents' language preferences/ability, literacy levels, questions, and concerns.*



2. *Inform both the planning and instruction with best practices for teaching adult learners of English as a second language.*
3. *Incorporate more scaffolding and sheltered instructional practices, such as visuals and explicit connections between the two languages.*
4. *Give parents suggestions about home literacy practices that use the home language to support literacy in English.*
5. *Encourage presenters to make more personal and cultural connections with parents and encourage parent voice to enhance language and literacy development. (p.14)*

Otras medidas consisten en hacer todas las comunicaciones en los dos idiomas o en crear talleres o cursos para ayudar a mejorar la crianza paterna, tratando, entre otras cosas, la nutrición, el desarrollo infantil o la prevención de riesgos (Weiner, Leighton & Funkhouser, 2000).

Villiger, Wandeler y Niggli (2014) estudian un programa de formación de padres en el que asisten durante dos tardes a sesiones donde se les aconseja sobre cómo ayudar a sus hijos con los deberes. En la primera sesión, se hizo un visionado de vídeos donde se ilustraban aspectos teóricos del apoyo a partir de situaciones concretas. En la segunda sesión, esta vez participando también sus hijos, se formó a los padres en una situación más o menos real en técnicas para trabajar la lectura, tanto antes de ella como después. Durante el periodo de investigación donde se analizó la acogida de esta formación, se observó que el que los padres tuvieran más formación e interfirieran más en la lectura de sus hijos tuvo un ligero impacto negativo en el disfrute de la lectura en los niños, pero un impacto positivo en el nivel de ansiedad ante la lectura. Por otro lado, esta implicación parental no afectó ni a la curiosidad ni a la comprensión lectora.

En esta línea, una intervención que está obteniendo buenos resultados es el programa conocido como FAST (“Families and Schools Together”), el cual consiste en realizar una intervención grupal después del horario escolar con varias familias, con el objetivo de crear relaciones entre los padres y el niño, los padres y otros padres y los padres y el colegio, a partir de actividades para las

familias que respetan e integran la cultura de la familia (McDonald *et al.*, 2012). Este programa se ha implementado en 45 estados y 16 países y entre otros resultados, se ha demostrado que consiguen que los padres con bajos ingresos se impliquen más y que los alumnos tengan mejor comportamiento y mejores resultados académicos (Kratochwill *et al.*, 2004; McDonald *et al.*, 2006; Sheldon & Epstein, 2002). Concretamente, el programa FAST hace que se muestre un respeto hacia los padres como corresponsables de la educación de los niños: cuando se está implementando, el alumno observa cómo el personal del centro respeta a sus padres, incluso cuando estos no conocen el idioma de instrucción o tienen una educación precaria, y hace que el niño respete más a sus padres (McDonald *et al.*, 2006).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2014) recomienda una serie de medidas que tanto las familias como los centros educativos pueden tomar para mejorar la participación y la implicación familiar:

*Cuadro 83: Recomendaciones de cara a mejorar la implicación familiar.*

A LAS FAMILIAS	A LOS CENTROS ESCOLARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar en lo que significa la implicación parental.</li> <li>- Desarrollar hábitos familiares (conversar, comer juntos...)</li> <li>- Comunicarse con los docentes a lo largo de toda la escolarización, persiguiendo una coherencia educativa.</li> <li>- Recibir formación de calidad sobre cómo participar en la educación (AMPAs).</li> <li>- Elegir el centro educativo correctamente e implicarse en su proyecto educativo, para desarrollar un sentimiento de pertenencia.</li> <li>- Tener expectativas académicas altas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la formación de los padres en implicación familiar.</li> <li>- Incluir la implicación familiar en el proyecto educativo y en la formación del profesorado.</li> <li>- Crear un clima cooperativo de compromiso.</li> <li>- Idear y aplicar estrategias para desarrollar el sentimiento de pertenencia al centro.</li> <li>- Prestar una especial atención a la implicación familiar conociendo las características de sus familias.</li> <li>- Reclamar una implicación familiar que vaya más allá de lo burocrático o formal.</li> <li>- Impulsar la implicación familiar con instrumentos y</li> </ul>

- Contribuir a crear un clima escolar positivo implicándose.	estrategias adecuados, en todas las etapas educativas.
- Crear un clima de confianza considerando al profesorado, compartiendo información, responsabilidades, decisiones y resultados.	- Establecer unos mecanismos ágiles de información, donde se consulte, se llegue a acuerdos y exista un compromiso entre familia y escuela.
- Variar la implicación según la edad del hijo, pero evitar que desaparezca.	

Fuente: adaptación a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014).

En algunos países se ha documentado que, de cara a intentar conseguir una mayor implicación de familias de minorías étnicas, las visitas al hogar del niño son beneficiosas (Denessen, Bakker & Gierveld, 2007; Li, 2006b; McCarthy, 1997).

Por último, no se debe olvidar que la formación de los docentes en este tema ha demostrado tener efectos positivos en el mismo (Kessler-Sklar & Baker, 2000). Es por ello que tanto Epstein (2011, 2013) como Grant y Ray (2013), entre otros, plantean la necesidad y la importancia de formar al profesorado en la importancia de promover la implicación familiar y en estrategias sobre cómo facilitarla, tanto en el colegio como en el hogar: cómo trabajar en equipo para encontrar objetivos comunes, cómo atender a las familias en mayor riesgo de alejamiento y cómo evaluar su propia actuación en cuanto a la implicación familiar. Es necesario, según estos autores, que los profesores respeten los distintos tipos de familias, comprendan el funcionamiento y las relaciones familiares y las implicaciones que esto tiene para el alumno. Es necesario que sean conscientes de las dificultades que muchas familias encuentran a la hora de participar en la escuela y qué necesidades tienen, para colaborar con ellas. Se recomienda que los profesores deben ser informados sobre cómo los niños pueden aprender desde casa o desde su comunidad.

Se analizan a continuación qué aspectos relacionados con la implicación y otros temas deben conocer las familias para poder llevarla a cabo correctamente.

### *3.5.1. Conocimientos que las familias deben adquirir para mejorar el rendimiento académico de sus hijos en general.*

#### 3.5.1.1. Implicación en el hogar:

##### En relación con el desarrollo personal del hijo:

Según Desforges (2003), el factor más importante es criar correctamente desde casa. Él mismo establece que dicha crianza debe tener las siguientes características: debe proporcionar un ambiente seguro y estable, debe estimular intelectualmente, debe facilitar el que haya discusiones entre padres e hijos, y los padres deben ser modelos que propaguen el valor de la educación y expresen que tienen altas expectativas hacia sus hijos.

González-Pienda *et al.* (2002) evidenciaron que para la mejora de la autoestima o el autoconcepto de su hijo ciertas dimensiones de la implicación familiar tienen un papel muy importante: las expectativas sobre el rendimiento, las expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, el interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, el grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, el nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y las conductas de refuerzo por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos, entre otros.

En la misma línea, Jeynes (2010) concluyó que aspectos sutiles en la implicación parental tienen más poder para favorecer resultados positivos en sus hijos que acciones públicas. Ejemplos de estos aspectos sutiles son tener expectativas altas, una buena comunicación padres-hijo y un estilo parental positivo (por ejemplo, dar un alto nivel de cariño y apoyo a la vez que un grado alto de disciplina y estructuración) (Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Jeynes, 2005, 2010; Lee & Bowen, 2006).

##### En relación con el desarrollo académico del alumno:

Diferentes estudios han demostrado que las expectativas y las aspiraciones académicas son los aspectos más importantes de la implicación

de los padres de cara a conseguir mejorar el rendimiento académico (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a, 2014c; Desforges, 2003; Desforges & Abouchar, 2003; González-Pienda *et al.*, 2002; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007, 2010).

La supervisión de los deberes, un buen ambiente educativo en casa, el sentimiento de pertenencia al centro o la participación de los padres en actividades del colegio tiene igualmente efecto positivo en el rendimiento de los alumnos (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a, 2014c; Desforges, 2003; Jeynes, 2003). Sin embargo, conviene recordar que hay estudios que han demostrado que favorecer la autonomía de los hijos en sus tareas escolares, apoyándoles a solucionar los retos que éstas les presentan, fomenta que desarrollen el sentimiento de que son capaces y competentes, sentimiento que no se desarrolla si se ejerce un control extremadamente vigilante (Deci & Ryan, 2002; Dumont *et al.*, 2012; Grolnick, 2003; Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004).

Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014b) concluyen que la realización de actividades matemáticas en la familia tiene una influencia positiva sobre el rendimiento matemático. Skwarchuk, Sowinski y LeFevre (2014) analizan cómo afecta en el aprendizaje de las matemáticas de los alumnos que sus padres hagan algún tipo de trabajo matemático en casa. En primer lugar, ellos hacen una distinción entre actividades formales, aquellas en las que los padres de forma directa e intencional enseñan a sus hijos sobre números, cantidades o aritmética, y actividades informales, en las cuales el aprendizaje o práctica de conceptos matemáticos no es el objetivo principal pero ocurre incidentalmente, como por ejemplo al hacer una receta o al jugar a un juego de mesa. En las conclusiones de su estudio, se afirma, a partir de la evidencia, que ambos tipos de experiencia son importantes en el desarrollo matemático del niño.

Sénéchal y LeFevre (2002) señalan que existen dos caminos que conectan las experiencias de los niños con una adquisición temprana de habilidades de lectoescritura. Por un lado, la lectura conjunta entre padres e

hijos, experiencia calificada como informal, está relacionada con un mayor conocimiento de vocabulario (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). Por otro lado, experiencias de lectoescritura directas o formales, como el trabajo del reconocimiento de letras o la lectura de palabras, entre otros, predijo el conocimiento del alfabeto por parte del niño en la etapa preescolar (Sénéchal, 2006) y la lectura de palabras en los primeros años de escolarización (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Se desprende de estos estudios la importancia de las prácticas formales e informales desde el hogar, para el posterior desarrollo de los alumnos, y autores como Duursma *et al.* (2007), Gregory (1998; 2001) y Gregory, Long y Volk (2004) extienden sus estudios analizando también el papel de los hermanos y otros miembros de la familia en el aprendizaje, por ejemplo, de la lectoescritura.

Citando a Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014a, 96) “se podría decir que la participación familiar más exitosa, con respecto al rendimiento de sus hijos, responde a un patrón de implicación familiar que está orientado al logro académico, busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura y, además, está caracterizado por las altas expectativas académicas que los padres tienen sobre sus hijos”.

#### 3.5.1.2. Implicación en el centro escolar:

Investigaciones han demostrado que las necesidades de los alumnos se cubren mejor cuando la familia y el colegio colaboran y cooperan (Epstein *et al.*, 2002; Li, 2007). Dicha colaboración requiere compartir la misión y la filosofía de la escuela, entender de forma similar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículo y tener unas expectativas de éxito similares, entre otras cosas (Grant y Ray, 2013). Por ello mismo, se expresa la necesidad de ofrecer actividades variadas que impliquen a todos los padres, entre las que incluyen centros de recursos, programas de voluntariado, formación sobre como implicarse en las tareas escolares dentro y fuera del aula, etc.

Reparaz y Naval (2014) expresan que una correcta implicación escolar

requiere querer, saber y poder:

1. *Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Así pues, la motivación es condición necesaria para la participación. Se atisban tres ejes motivacionales que están estrechamente relacionados entre sí (cfr. De la Guardia, 2002):*
  - a. *El interés subjetivo o ideológico. Se querrá participar más en la medida en que las ideas o ideales de los miembros con los que se va a trabajar sean afines a los propios, a sus intereses, necesidades u objetivos. Es difícil que alguien se movilice por una causa que desconoce o por un objetivo que no le afecta o no comparte.*
  - b. *La satisfacción socioafectiva. Se participa más en la medida en que hay un reconocimiento social y se refuerza el sentimiento de pertenencia. Este sentimiento es más importante cuando se comparten con las demás personas los mismos intereses y necesidades. No se participa si se siente ignorado o rechazado. Se participa en la medida en que uno se siente miembro y responsable de ese grupo.*
  - c. *La percepción de la «rentabilidad». Se participa cuando la propuesta es creíble, cuando se piensa que es útil, que sirve para algo.*
2. *Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación. Formación para la tarea, formación para la comunicación y la cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo.*
3. *Por último, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas. (p. 25-26)*

Además, para que exista una correcta implicación en el centro educativo, estas autoras resaltan diferentes conocimientos, actitudes y destrezas que los padres necesitan:

*Cuadro 84: Conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para la participación familiar.*

<b>Adquisición de conocimientos</b>	
<b>Necesaria capacidad de los padres para informar y ser informado.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar sobre: el comportamiento de los hijos en casa; sus necesidades especiales; sus dificultades para el aprendizaje; las tareas escolares y apoyo en casa (ambiente de estudio, control, ayuda, etc.); su carácter y forma de ser; sus expectativas de éxito; la adaptación personal, familiar y escolar; la familia en general, su estilo de convivencia familiar, gustos, reglas y normas de comportamiento, y cultura familiar; la satisfacción con la escuela, y las motivaciones, intereses, capacidades y posibilidades para participar.</li> <li>• Ser informado por el profesor-tutor sobre: el comportamiento de los hijos en clase; el cumplimiento de la normativa del colegio; sus dificultades de aprendizaje; su progreso en los aprendizajes; su adaptación escolar y personal, y los proyectos específicos de convivencia, voluntariado, desarrollo y promoción, entre otros.</li> <li>• Ser informado por el centro sobre: el ideario o proyecto educativo del centro; la normativa y reglamento del centro; las becas y ayudas; los criterios de admisión; los profesores de tus hijos; la atención a necesidades educativas especiales y recursos disponibles; los servicios de que dispone el centro; las competiciones académicas y deportivas; los programas de formación de padres y actividades formativas (conferencias, charlas, cursos, etc.); los cauces de participación en el aula y en el centro (padres encargados de curso, asociación de padres, consejo escolar, etc.), y los procedimientos de evaluación del centro (encuestas de satisfacción)</li> </ul>	
<b>Desarrollo de actitudes</b>	<b>Ejercitación de destrezas</b>
Necesidad de desarrollar determinadas actitudes que van a posibilitar la participación educativa de los padres. Ejemplos: corresponsabilidad, confianza, respeto, justicia y lealtad, altruismo y solidaridad.	Necesidad de adquirir habilidades intelectuales y sociales para la participación educativa de los padres. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades intelectuales: pensamiento crítico, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones.</li> <li>• Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía.</li> </ul>

Fuente: adaptación a partir de Reparaz y Naval (2014).

Además de esto, no es menos importante que los padres conozcan de primera mano lo que los profesores aplican dentro del aula (Li, 2007). Este autor propone que se invite a los padres a participar en actividades dentro del aula, entre otras cosas (Li, 2006b, 2007).

### *3.5.2. Conocimientos que las familias deben adquirir para mejorar el rendimiento académico de sus hijos en las áreas impartidas en una lengua extranjera.*

La situación en la que un niño asiste al colegio para aprender en un idioma diferente a la lengua materna no es algo extraño en la sociedad actual. Debido a los movimientos migratorios y a la globalización, son muchas las familias que se encuentran en esta situación, voluntaria o involuntariamente. Diversos estudios han analizado diferentes programas educativos multilingües y han extraído elementos importantes de la implicación de los padres de cara al éxito escolar de sus hijos.



### 3.5.2.1. En cuanto a su actitud.

En Estados Unidos existen unos programas lingüísticos conocidos como “Dual language programs” y que han sido estudiados, entre otros, por autores como Cassidy y Garret (2002). Estos programas están formados por un 50% de niños cuya lengua materna es el español y un 50% cuya lengua materna es el inglés (Montague, 1997), los cuales forman un único grupo que siguen el mismo currículo, aprendiendo la mitad del tiempo en cada uno de los dos idiomas. El objetivo del programa es desarrollar el bilingüismo en ambos grupos de estudiantes.

Existen dos versiones principales de estos programas: el 90/10 y el 50/50. Estas cifras hacen referencia al tiempo dedicado a cada lengua. En el modelo 90/10 se promueve la lengua menos prestigiosa todo lo posible durante los primeros años de escolarización, un 90% del tiempo, porque es la lengua que los alumnos van a encontrar con menos frecuencia en sus experiencias diarias. En el modelo 50/50 se dedica el mismo tiempo a ambas lenguas, defendiendo que ambas lenguas tienen que ser adquiridas desde el principio por igual. Según los estudios realizados, ambos modelos tienen buenos resultados cuando se implementan correctamente (Cassidy & Garret, 2002).

En estos programas, se espera que los alumnos empleen cualquiera de los dos idiomas en las situaciones del aula (Lessow-Hurley, 1996) y se utilizan ambos idiomas como lengua de instrucción, por lo que cada niño es un hablante minoritario en algún momento del día, pudiendo beneficiarse de los conocimientos del otro grupo de hablantes, que actúan como modelos.

La principal diferencia de este programa con los programas de inmersión es que estos incluyen un 50% de instrucción en otra lengua, pero en el programa no se hace que el 50% de los alumnos sean hablantes nativos de esa segunda lengua.

Estos programas son elegidos generalmente por familias cuya lengua materna es el inglés y quieren fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera o cuya lengua materna es el español y quieren que sus hijos aprendan el inglés

pero no pierdan el español. Conviene resaltar que estos programas se llevan a cabo y estudian en sociedades en las que el inglés es la lengua predominante.

El estudio de Berens, Kovelman y Petitto (2013) sobre estos programas concluyó que para aquellos niños que solo hablan inglés en casa y el contexto mayoritario es el inglés, el participar en un aprendizaje con tantas horas de una lengua extranjera no perjudica el desarrollo de la lectura en su lengua materna. Esto se puede traducir en que para niños cuya lengua materna es el castellano y viven en un entorno donde el castellano es la lengua mayoritaria, si asisten a programas educativos de inmersión (90-10) o bilingües (50-50) no perjudicará el desarrollo de su lengua materna. Además, se demostró que los alumnos que aprendían en 50-50 no tenían retraso o confusión por haber aprendido las dos lenguas a la vez.

Se ha visto que en este tipo de programas es muy importante el papel de las familias en cuanto a la consideración de los idiomas de instrucción. Cuando ambas lenguas se valoran positivamente los niños suelen tener más éxito aprendiéndolas y suelen usarlas sin problemas en diferentes contextos sociales (Malakoff & Hakuta, 1991; Montague & Meza-Zaragosa, 1999), porque lo que se valora en casa normalmente pasa a ser lo que valora el niño (Cassidy & Garret, 2002). Esta confianza resulta esencial para que los niños tengan éxito aprendiendo la segunda lengua.

#### 3.5.2.2. En cuanto a los contenidos académicos.

El objetivo es definir cómo deben actuar los padres desde casa para favorecer el aprendizaje de sus hijos, centrando la atención en las áreas que los niños aprenden en un idioma extranjero.

Para simplificar el estudio, se va a partir de que existen dos áreas diferentes que los padres pueden apoyar: la lengua de instrucción y el contenido no lingüístico que se estudia en dicha asignatura. Un alumno, para tener éxito en la asignatura que aprende en una lengua diferente a la materna, necesitará comprender el contenido y ser capaz de explicarlo con el vocabulario y el lenguaje necesario.

### Apoyo familiar a la lengua de instrucción.

El objetivo que se tiene al introducir una asignatura que se imparte en una lengua extranjera desde la educación primaria es conseguir que los alumnos sean bilingües, pues se crea un contexto en el que necesitan aprender el idioma de enseñanza para ser capaces de comprender las instrucciones orales de la maestra o el maestro y el contenido de los libros de texto y que además facilita que se usa la lengua extranjera de forma significativa. Sin embargo, estudios como el de Wong-Fillmore (1991) explican que no todos los niños que son educados en un contexto bilingüe desde la infancia terminan siendo bilingües al terminar el colegio: muchos de ellos desarrollarán un conocimiento más bien pasivo de la lengua minoritaria mientras que serán usuarios activos de la lengua mayoritaria, en este caso el español. Otros estudios demuestran que muchos niños desarrollan un dominio parecido al de los monolingües al menos en una de las lenguas (e.g. MacLeod, Laukys & Rvachew, 2011; Paradis, 2009; Schaufeli, 1992) o incluso en ambas (e.g. Fabiano-Smith and Goldstein, 2010). Pearson (2007) resalta tres factores principales que determinan precisamente esta situación: la edad de adquisición de cada lengua, el estatus de dichas lenguas y la cantidad de input que ha recibido de cada lengua. El estudio se va a centrar en el punto sobre la cantidad de input que se recibe de cada lengua, pues es un punto que se ha analizado durante décadas en el panorama científico.

El objetivo del programa lingüístico analizado es que los alumnos sean plurilingües (no bilingües porque la comunidad autónoma en cuestión ya tiene una lengua cooficial diferente al español). Por lo tanto, los alumnos aprenderán a la vez tres lenguas que se relacionarán a lo largo de su aprendizaje.

Llegados a este punto, muchos se preguntarán si esta situación será perjudicial en su aprendizaje.

Ciertos autores han defendido que aprender una segunda lengua va en detrimento de la lengua principal y dificulta el desarrollo del pensamiento (Baker, 1996), asumiendo que una persona que aprende una segunda lengua tiene serias desventajas a nivel intelectual. Muchos autores apoyaban esta

idea, relacionando los resultados bajos en los test de inteligencia con una inteligencia inferior, puesto que los alumnos bilingües sacaban menos puntos que los monolingües (Saer, 1923; Darcy, 1953). Sin embargo, otros autores cuestionaron estos datos y realizaron estudios posteriores en el campo, demostrando que si se tiene en cuenta el nivel socio-económico de los alumnos, por ejemplo, no había diferencias entre los resultado de ambos grupos (Cummins, 2009).

Múltiples son los investigadores que han evidenciado que el bilingüismo es beneficioso para el desarrollo cognitivo y metalingüístico (Bialystok, 2001, 2005, 2007; Bialystok, Barac, Blaye, & Poulin-Dubois, 2010; Bialystok & Senmann, 2004; Brown, McBride, Bost & Shin, 2011; Cummins, 1976, 1977, 1984; Diaz, 1985; Domina, 2005; González & Wolters, 2006; Hoang, 2007; Marian y Kaushanskaya, 2009; Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007; Peal & Lambert, 1962; Yang, Yang, & Lust, 2011). Múltiples investigaciones demuestran que la experiencia de aprender dos lenguas contribuye a la formación de los conceptos y a la flexibilidad mental (Cummins, 1991; Garcia, 1986; Genishi, 2002). Sin embargo, Cummins (1977) especifica que existe beneficios cognitivos siempre y cuando el hablante alcance un cierto nivel de competencia en su segunda lengua. Si no lo hace, dicho beneficio no se dará.

Una buena comprensión lectora y un dominio de la lectoescritura depende, en gran parte, de la **cantidad de vocabulario conocido** que tiene el texto, de su importancia en el significado general, del apoyo del contexto inmediato, de los conocimientos previos que posee el lector y de la densidad del pasaje (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005; De Temple & Snow, 2003; Freebody & Anderson, 1983; Hammer, Lawrence & Miccio, 2007; Harmon, 1999). Por lo tanto, muchos de los estudios que se han realizado sobre cómo mejorar el proceso de lectoescritura y la comprensión lectora en los alumnos se han centrado en cómo facilitar que los alumnos aprendan más vocabulario, tal y como se expone en las siguientes líneas.

A partir de ellos se ha llegado a la conclusión de que el conocimiento que un niño posee del vocabulario de una lengua está relacionado con la exposición que ha tenido a la misma (De Houwer, 1995; Duursma et al., 2007;

Jarovinskij, 1979; Vermeer, 2001). Por lo tanto, cuanta más exposición tenga el alumno al inglés mejor. Se ha evidenciado que las experiencias que el niño tiene en el hogar y los recursos que desde el mismo se le proporcionan son de gran influencia para el desarrollo del vocabulario del menor (DeBaryshe, 1993; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Ko & Chan, 2009; Korat, Klein & Segal-Drori, 2007; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005).

Un claro ejemplo de esto se puede observar en Singapur (Dixon, 2011). En diferentes estudios realizados en este país, se ha percibido que las familias proporcionan a sus hijos numerosas experiencias en inglés, lengua diferente a la materna, desde muy pequeños, consiguiendo que al entrar en la guardería estos tengan una sólida base del idioma. Entre otras cosas, estas familias intentan que sus hijos estén expuestos al idioma, haciendo que los progenitores o los cuidadores hablen a su hijo principalmente en inglés o usando recursos como la televisión. Esta es la explicación que se da a sus altos resultados en exámenes internacionales como el International Association for the Evaluation of Educational Achievement, en el que el país se ha posicionado entre los primeros puestos en las evaluaciones de matemáticas y ciencias, ambas asignaturas impartidas en inglés, obteniendo incluso unos resultados muy parecidos o mejores que algunos países cuya lengua mayoritaria es el inglés (Mullis et al., 2000; Martin et al., 2000). Por lo tanto, se extrae la gran importancia del trabajo de la familia para desarrollar una mayor cantidad de vocabulario en lengua inglesa en los alumnos desde edades muy tempranas. Esta premisa es tomada en consideración y se le da una gran importancia en las recomendaciones de diferentes países como el de Taixan (Taiwan Ministry of Education, 2004).

Sin embargo, no se debe olvidar que se está hablando de niños bilingües, niños que aprenden en dos lenguas, que necesitaran que se les exponga a vocabulario y experiencias en ambas lenguas (Duursma et al., 2007). Éste ha sido un punto de conflicto en este campo de estudio. Aunque existe evidencia de que el bilingüismo tiene un efecto positivo en el desarrollo cognitivo, también hay evidencia de que tiene influencias negativas en el desarrollo del vocabulario si se compara con un niño monolingüe (Bialystok,

2002; Bialystok & Herman, 1999), situación que afecta a la lectoescritura, como se ha comentado previamente. Pearson, Fernández y Oller (1997) presentan por ejemplo la hipótesis de la competición, según la cual los dos idiomas que conoce un usuario bilingüe están en competición el uno con el otro y que su crecimiento depende de la cantidad de input que se le dé a cada lengua, siendo la lengua a la que más expuesto se está la que se dominará más en detrimento de la otra (Patterson, 2002). Según estas teorías, se debería elegir cuál es la lengua que se quiere potenciar sobre la otra y centrar nuestra atención en ella.

Sin embargo, existen teorías que en vez de verlo como una competición lo ven como una suma, y defienden entonces que combinando el vocabulario que una persona bilingüe conoce de las dos lenguas éste excede al de una persona monolingüe (Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007; Vermeer, 1992). Estudios sobre cómo las personas bilingües almacenan el vocabulario de ambas lenguas proponen que existe un léxico conceptual compartido, lo cual implica que cuando un concepto se ha aprendido en una lengua es más fácil de aprender en la otra que un concepto totalmente nuevo (Kroll & de Groot, 1997). Esto implicaría que si un niño tiene que aprender un concepto concreto, puede hacerlo en cualquiera de las dos lenguas, siendo capaz de usarlo en cualquiera de las dos, únicamente necesitando aprender el nombre en la otra lengua.

En línea con esta idea, Dixon (2011) demostró que los niños que tienen mayor vocabulario y conocimiento conceptual en su lengua materna aprenden más rápido y en niveles de competencia más altos la nueva lengua. Esto sugiere que un niño que aprende dos lenguas no necesita sacrificar vocabulario en una para aprenderlo en otra, es decir, no es necesario aprender todo el vocabulario en inglés y nada en castellano para tener éxito en inglés. A partir de estos resultados, en sus investigaciones llega a plantear que las familias podrían simplemente pasar más tiempo hablando con sus hijos, en cualquiera de las dos lenguas, con lo que estarán estimulando el desarrollo de vocabulario en ambas. En este caso, la situación es realmente positiva, pues el castellano y el inglés comparten cognados, es decir, palabras que parten de la misma raíz, los cuales ayudan a transferir el vocabulario de una lengua a otra (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005; Bialystok, Luk & Kwan, 2005).

Este tipo de bilingüismo, en el que los hablantes aprenden dos lenguas sin que ninguna de las dos se vea perjudicada, recibe el nombre de *additive bilingualism*, según Lambert (1984) y se contrapone al *subtractive bilingualism*, que es el que se da habitualmente entre los inmigrantes que llegan a Estados Unidos o a otros países monolingües, en los que la lengua mayoritaria es muy fomentada en detrimento y dejando totalmente relegada a un segundo plano la lengua materna. Este bilingüismo aditivo se da en ambientes multilingües donde se da igual importancia, a nivel social, político y económico, a ambas lenguas.

El desarrollo del vocabulario desde el hogar se relaciona con prácticas familiares o individuales muy variadas, como por ejemplo la lectura conjunta de cuentos entre padres e hijos o la narración de historias (Cummins, 1979, 2000; Duursma et al., 2007; Feng, Gai y Chen, 2014; Kovelman, Baker y Petitto, 2008; Kroll & de Groot, 1997; Makin & Whitehead, 2004; McGee, 2003; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008; Roberts, 2008). En trabajos como en el de Feng, Gai y Chen (2014), se resalta la importancia de la familia y se afirma que “reading books at a child’s different ages was consistently a significant predictor for reading scores.” Kovelman, Baker y Petitto (2008) defienden, basándose en estudios de neurociencia, que para un niño bilingüe es crucial que se le lea desde que tiene 9 meses, idea apoyada por Makin y Whitehead (2004) o McGee (2003), los cuales exponen que el aprendizaje de la lengua escrita tiene lugar desde que se nace, a partir de juegos, rimas, lecturas y dramatización. En la misma línea que Cummins (1979, 2000) y Kroll & de Groot (1997), Roberts (2008) estudió cómo influía que esta lectura de historias en la familia fuera en el idioma materno o en el idioma de instrucción y concluyó que leer historias en casa influía positivamente en la adquisición de vocabulario y que tanto los libros en la lengua de instrucción como en la lengua materna eran igual de eficientes a la hora de desarrollar el vocabulario en la lengua de instrucción.

Otros autores han estudiado los beneficios que tiene el ver la televisión en el idioma de instrucción, cuando éste es diferente al materno (Koolstra & Beentjes, 1999; Uchikoshi, 2006), al igual que el uso de otros formatos audiovisuales (Sun & Dong, 2004), resultando ambos una buena opción

cuando los padres o cuidadores del niño tienen un nivel bajo en este idioma (Dixon, 2011) o cuando los niños no tienen acceso al idioma en su vida diaria (Sun & Dong, 2004).

En la misma línea, diferentes estudios demuestran cómo se puede **desarrollar de una forma más efectiva la lectoescritura y las habilidades que ésta requiere** si se usan todas las lenguas que el alumno conoce, más que centrándose sólo en la lengua de instrucción (Bhatia & Ritchie, 1999; Conteh, 2006; Cummins, 1981, 1991; Genesee, Paradis, & Crago, 2004; Issa & Hatt, 2013; Kenner, 2004; Kroll & de Groot, 2005; Verhoeven, 2007; Wells, 1986; Zentella, 1997). La hipótesis de la interdependencia de Cummins (1979, 2000) sugiere que una segunda lengua, como en este caso es el inglés, se aprende más fácilmente cuando se tiene una sólida base de la primera lengua o lengua materna. Cummins (2000) presentó la teoría de que todos los hablantes de dos o más lenguas tienen una “common underlying proficiency”, traducida como “competencia subyacente común”, la cual recopila todas las habilidades y estrategias comunes a dichas lenguas. Según esta teoría, todas las experiencias que tiene un niño en diferentes lenguas pueden formar una firme base común que refuerza el aprendizaje de las otras lenguas. Diferentes investigaciones han confirmado que existe una transferencia de las habilidades de lectura y escritura entre las dos lenguas que conoce una persona bilingüe (Cummins, 1984; Lanauze & Snow, 1989) y que dicha transferencia resulta ventajosa (Durgunoglu, 1997; Durgunoglu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993; Hancin-Bhatt & Nagy, 1994; Li, 2007; Nagy, Garcia, Durgunoglu & Hancin-Bhatt, 1993).

Algunas de las habilidades transferibles son: las estrategias de reconocimiento de palabras, las percepciones intratextuales, las estrategias metacognitivas y la formación de esquemas lingüísticos, entre otras (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005; Durgunoglu, 2002; McBride-Chang, Cheung, Chow, Choi, & Choi, 2006).

García y Miller (2008) y García y Jensen (2010), además, exponen que para los alumnos cuya lengua materna es el español pero cuya lengua de instrucción es el inglés es muy beneficioso que sus profesores sean bilingües,



pues pueden facilitar la transferencia de las habilidades adquiridas en una lengua a la otra, usando por ejemplo el modelaje. Es muy necesario, por lo tanto, que los educadores sean conscientes de la cultura y las experiencias lingüísticas que existen en el hogar de estos niños (Auerbach, 1995; Duke & Purcell-Gates, 2003; Gillanders & Jiménez, 2004; Jordan, Snow & Porche, 2000; Purcell-Gates, 2007). "Children whose teachers recognize and take full advantage of home resources (including a child's home language and cultural practices) and parental supports tend to experience more optimal outcomes." (Garcia & Jensen, 2007: 82).

Más aún, en un estudio de Hammer, Miccio y Wagstaff (2003) se encontró evidencia para afirmar que el desarrollo de la lectoescritura de los niños bilingües se veía muy beneficiado cuando las familias recibían apoyo, ayuda y materiales para desarrollarla tanto en castellano como en inglés. Esta idea ha recibido tanto apoyo desde el mundo científico que incluso se ha hecho eco de ello desde algunos gobiernos, como por ejemplo, desde el Departamento de Educación de Estados Unidos (U.S. Department of Education, Office of Intergovernmental and Interagency Affairs, 2002), el cual en su guía "Helping your child become a reader" explica que los profesores y las familias pueden usar materiales como libros infantiles en castellano para favorecer que los niños tengan más confianza cuando están aprendiendo a leer y a escribir.

Finalmente, no se puede obviar la importancia de la coordinación entre los padres y los profesores. Si se tiene en cuenta una perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso social en el que el alumno es un creador de significados activo, el cual utiliza el conjunto de la sociedad para crear dichos conocimientos (Vygotsky, 1978; Wells, 1986). Este proceso dinámico de construcción del conocimiento lo realiza a partir de relaciones sociales complejas con otros co-constructores de conocimiento en sus actividades diarias de lectura o aprendizaje, como son sus profesores, sus compañeros, sus familiares o los miembros de su comunidad. Es en todos ellos donde encontrará valores hacia el aprendizaje de dicha lengua (Bahktin, 1981). Según Gee (1989), el contexto social de un alumno se

puede categorizar en dos grandes grupos principales: el discurso de la familia-comunidad, que tendría un valor primario, y el discurso de la esfera pública, en este caso el centro educativo, que tendría un valor secundario. Ambos grupos pueden tener valores y perspectivas diferentes sobre lo que es importante aprender, que pueden ser contradictorias. Una falta de coordinación entre los profesores y los padres puede ser muy contraproducente, pese a invertir gran cantidad de tiempo y esfuerzo en fomentar el aprendizaje de la lectoescritura (Li, 2007).

#### Apoyo familiar al contenido de la asignatura.

Ya se ha visto que el usar y perfeccionar la lengua materna beneficia el desarrollo de la lectoescritura de un bilingüe. Se necesita ahora analizar qué ocurre cuando el objetivo es mejorar los conocimientos que se adquieren y evalúan en una lengua extranjera. Para ello se va a analizar diferentes situaciones y las conclusiones que se ha extraído de ellas.

En otros lugares del mundo, existen programas lingüísticos en los que se enseñan asignaturas en otros idiomas. Por ejemplo, en Montreal, Canadá, existe un programa de educación bilingüe para niños anglófonos conocido como «French medium schooling», estudiado por Lambert, Genesee, Holobow y Chartrand (1993). En él, el francés es la lengua de instrucción en educación infantil, primero, segundo y tercero de primaria. A partir de cuarto, el inglés, lengua materna de los alumnos, se introduce de manera gradual como lengua vehicular de asignaturas, sin embargo, las matemáticas se aprenden siempre en francés. Estos autores analizaron una evaluación pasada a alumnos de 6º y concluyeron que estos alumnos no tienen un retraso en el dominio de la lengua materna, el inglés, pese a haber comenzado su educación formal en la lengua extranjera y pese a aprender áreas únicamente en dicha lengua. Concretamente, en las pruebas de matemáticas, en el grupo que lo aprenden en la lengua extranjera se obtuvo un mejor rendimiento matemático que los alumnos de su mismo nivel que aprenden los contenidos de dicha asignatura en la lengua materna. Los autores explican que esto «seems to depend on some form of transfer from the second language to the first, as through

information received and processed through the second percolates down to the first in some as-yet unexplained manner» (1993, 18).

De la misma forma, los estudios realizados por Pifarré Turmo, Sanuy Burgués, Huguet Canalis y Vendrell Serès (2003) sobre el rendimiento matemático en contextos bilingües concluyen que los aprendizajes matemáticos obtenidos trabajando en una lengua se transfieren a la otra lengua.

Entonces, sería cuestión de plantear si los padres, desconocedores del idioma de instrucción, pueden ayudar en casa con los deberes usando la lengua materna, sin que ello signifique estar perjudicando el aprendizaje de su hijo, y dejando que sea él el que haga la transferencia de los conceptos de un idioma a otro.

Reyes y Azuara (2008) investigan las interacciones que se dan en casas bilingües, en las que los niños estudian en inglés pero sus padres son castellano hablantes. A partir de sus observaciones, observan que en muchas de las situaciones en las que hay una lectura de material impreso en inglés, estos niños y sus familias usan la lengua materna para interpretarlo. De esta forma, estos niños aprenden mejor la lengua materna y a socializarse en el contexto donde se están criando.

Además, observan las autoras, estos niños en ocasiones actúan como modelos del idioma inglés para sus padres, lo que les ayuda a desarrollar un pensamiento más profundo de cara al idioma. En estos contextos, se observa que existe un aprendizaje intergeneracional en las dos direcciones entre los miembros de la familia, es decir, unas veces son los adultos o hermanos mayores los que actúan de expertos y otras lo son los niños (Conteh & Kawashima, 2008; Ortiz & Ordoñez-Janis, 2005; Reyes & Azuara, 2008). Son varios los autores que han estudiado la situación en la que niños que aprenden en un idioma diferente al materno tienen que traducir para sus padres, parafraseando, textos que están originalmente en inglés (Orellana & Reynolds, 2008; Orellana, Reynolds, Dorner, & Meza, 2003). Esto es habitual entre niños de familias inmigrantes países de habla inglesa, donde muchas veces éstos

deben traducir documentos importantes, como facturas, a sus padres. Este tipo de traducción recibe el nombre de *traducción natural*, según Harris y Sherwood (1978), los cuales la definen como “translating done in everyday circumstances by people who have no special training in it” (p. 155). Cuando son los niños los que hacen esta traducción, se le ha acuñado en ocasiones otros términos como “language brokering” (Tse, 1996), “immigrant children mediation” (Chu, 1999), “informal interpreting” (Cohen, Moran-Ellis & Smaje, 1999), o “family interpreting” (Valdés, 2002). Esto, y el tener que diferenciar cuándo se habla en inglés y cuando en castellano o los momentos en los que estos niños tienen que traducir a sus padres, promueve el conocimiento metalingüístico, según Orellana y Reynolds (2008).

Esta traducción o reformulación implica que exista una comprensión del mensaje, que el sujeto se apropie del mismo y las represente de otra forma. Por lo tanto, lo realmente es conseguir que se comprenda el contenido del mensaje, y posteriormente el alumno lo podrá expresar en cualquiera de las dos lenguas que conoce, siempre y cuando tenga el vocabulario adecuado.

Uno de los problemas que se perciben es que no se han hecho o se han hecho pocos estudios en contextos donde los alumnos aprenden una asignatura o reciben toda la instrucción en una lengua diferente a la materna y diferente a la mayoritaria en la sociedad donde viven, como es el caso. Sí que se ha analizado, como se ha visto, cuando un niño aprende en una lengua diferente a la materna, pero siendo ésta la lengua mayoritaria. Los resultados de estas investigaciones se tienen que analizar en profundidad para ver si son aplicables a la situación que interesa, dadas las características diferentes de cada realidad estudiada y se tiene que llevar a cabo investigación en estos contextos.

## **PARTE II. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **4. Metodología y diseño de la investigación.**

A continuación, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, las hipótesis, el diseño y las fases de la investigación, la descripción de la muestra objeto de estudio, el proceso y las estrategias de recogida de información, las variables consideradas y las técnicas de análisis de datos, terminando con el análisis de la información.

### **4.1. Planteamiento del problema.**

La presente investigación nace a partir de una situación real que tiene lugar en la Comunitat Valenciana. La legislación educativa vigente en la Comunitat Valenciana establece como obligatorio (Decreto 127/2012), a partir del diseño de los programas plurilingües de educación, el que todos los centros educativos públicos y privados concertados impartan una asignatura no lingüística en una lengua extranjera. En esta área, los alumnos recibirán la formación en la lengua extranjera elegida y deberán comunicarse, tanto por escrito como oralmente, usando dicha lengua. Esto implica que todas las tareas que el docente requerirá a los alumnos deberán ser realizadas en la lengua extranjera.

Ya se ha visto, en el marco teórico, la gran importancia de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, tanto en la escuela como en el hogar. Entre otras cosas, se ha visto que en situaciones en las que se pretende conseguir que los alumnos sean bilingües, hay ciertos aspectos que son muy importantes en las familias, como es la consideración positiva hacia la lengua extranjera que se aprende, el desarrollar un sentimiento de pertenencia al centro y por extensión al programa lingüístico que éste tiene o el tener las expectativas académicas altas para sus hijos. A nivel más práctico, también se ha visto que tiene mucha importancia el seguimiento que las familias de la trayectoria educativa de sus hijos o el apoyo que pueden darle a nivel formal o informal.

Por ello mismo, se espera que las familias apoyen el aprendizaje de sus hijos también en estas asignaturas que aprenden en una lengua extranjera,

mayoritariamente en inglés. Sin embargo, ¿pueden los padres ayudar a sus hijos con asignaturas impartidas en inglés? ¿Tienen nivel suficiente para hacerlo? ¿Es imprescindible tener conocimiento de inglés para hacerlo? ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo?

Para que haya una correcta implicación familiar se ha visto que es importante que exista una valoración positiva del aprendizaje del inglés. Según el Barómetro publicado el 1 de febrero del 2014 publicado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)<sup>11</sup>, un 25.9% de la población española considera la primera lengua extranjera como la materia que tiene más importancia en la formación de una persona, un 64.8% de la población considera muy importante conocer idiomas extranjeros y un 28.7% lo considera bastante importante.

El dar importancia al aprendizaje de lenguas puede hacer que los padres busquen métodos para ayudar a sus hijos a adquirir mejor la lengua que aprenden en el colegio. Según el Barómetro del CIS que se ha analizado, algo menos de la mitad de las familias intentan dar alguna oportunidad externa de aprendizaje de dicha lengua a sus hijos:

Figura 1: Pregunta 22ea y su respuesta.

<b>Pregunta 22ea</b>	
Y, ¿podría decirme si su/s hijo/s/a/s ha/n utilizado o utiliza/n alguno de los siguientes sistemas para perfeccionar alguno de los idiomas que estudia/n <b>en su centro de enseñanza?</b> <b>Primer/a hijo/a.</b> (REDONDEAR TODOS LOS QUE CITE LA PERSONA ENTREVISTADA)	
Clases particulares en academia o profesor particular	32,1
Campamentos de idiomas en España	4,3
Estancias en cursos de verano en el extranjero	5,3
Estanciasde varios meses en el extranjero	3,6
Estancia de un año en el extranjero	1,2
N.C	14,7
Ningún sistema	47,3
(N)	(729)

Fuente: Estudio núm. 3013. Barómetro de febrero 2014.

Esta valoración positiva del aprendizaje de la lengua extranjera y la búsqueda de apoyos externos para su mejor aprendizaje son elementos que se

<sup>11</sup> Estudio num. 3013. Barómetro de febrero 2014, pregunta 9.



han evidenciado como favorecedores del éxito escolar, por lo que son dos aspectos que se van a valorar en la situación seleccionada, esta vez en referencia a la asignatura que se aprende en inglés.

En relación con el nivel de dominio de la lengua, la Comisión Europea realiza cada cierto tiempo informes basados en encuestas conocidas como Eurobarómetro, con el principal objetivo de conocer, analizar y sintetizar la opinión pública sobre temas relacionados con la Unión Europea. En el año 2006 se publicó un documento llamado “Los Europeos y sus lenguas”, en el que se analizó, entre otras cosas, el conocimiento de una lengua extranjera por parte de los ciudadanos. En este estudio, se puede ver que un 56% de los españoles declara no conocer ninguna lengua extranjera. En el año 2012, se vuelve a publicar un estudio bajo el mismo nombre, y esta vez se identifica un 54% de españoles que no conocen ninguna lengua diferente a la materna.

Estos resultados van en línea con lo obtenido por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en el Barómetro publicado el 1 de febrero del 2014. En él, se recoge que el 61.4% de la población ni hablan, ni escriben, ni leen inglés, mientras que un 38.2% es capaz de bien hablarlo y escribirlo (25.2%), sólo hablarlo (5.9%), o sólo leerlo (7.1%).

Figura 2: Pregunta 14 y los resultados obtenidos.

<b>Pregunta 14</b>						
Con respecto a los siguientes idiomas, ¿podría decirme si...?						
	Lo habla y lo escribe	Sólo lo habla	Sólo lo lee	Ni lo habla ni lo escribe ni lo lee	N.C.	(N)
Inglés	25,2	5,9	7,1	61,4	0,4	(2474)
Francés	9,6	4,8	4,6	79,0	1,9	(2474)
Portugués	1,3	1,5	1,9	92,3	3,0	(2474)
Alemán	1,1	1,1	1,1	93,6	3,1	(2474)
Italiano	1,6	1,9	2,2	91,2	3,2	(2474)
Otro idioma (1)	0,9	0,4	0,1	8,2	90,5	(2474)
Otro idioma (2)	0,3	-	,1	4,4	95,2	(2474)

Fuente: Estudio núm. 3013. Barómetro de febrero 2014.

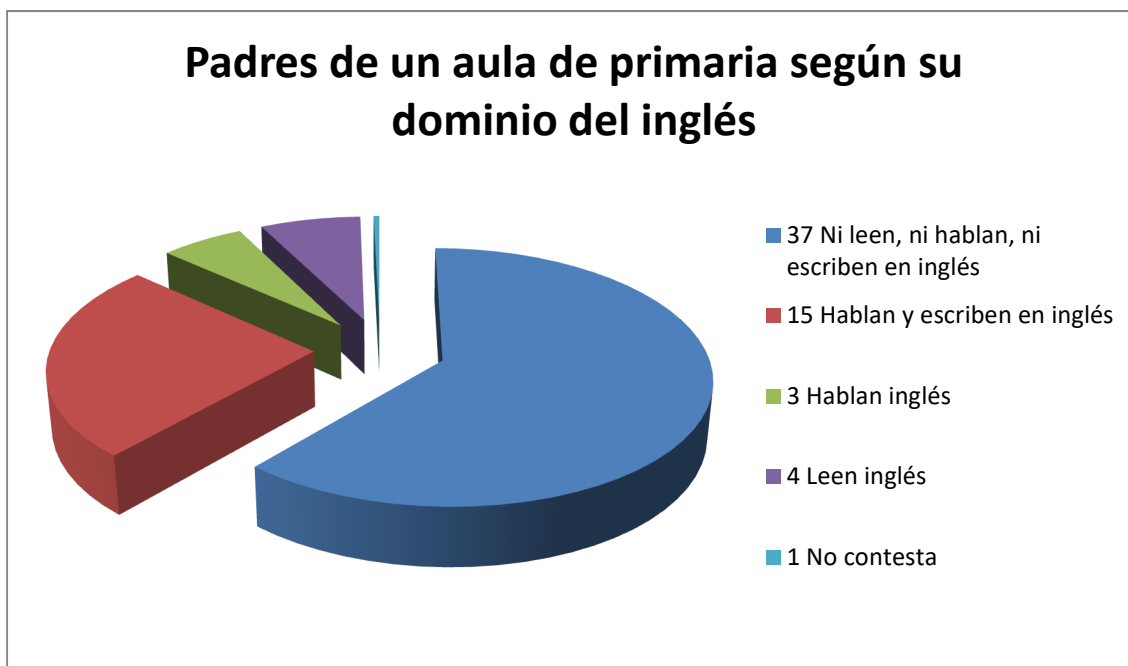
Si esto se aplica a la población real de la Comunitat Valenciana, se cuenta con que en total hay 5.004.844 personas (Instituto Nacional de Estadística, 2014), de las cuales, 233.120 tienen entre 0 y 4 años, 270.801 entre 5 y 9 años, 250.090 entre 10 y 14 años y 231.597 entre 15 y 19 años

(Instituto Nacional de Estadística, 2015). Eso significa que de la población total 4.019.236 son adultos.

De estos adultos, un 61.4% no sabe ni hablar, ni escribir, ni leer en inglés, lo que supone un total de 2.467.811 personas. Del resto de adultos que sí que conocen inglés, 1.012.847 son capaces de hablarlo y escribirlo, 237.135 sólo son capaces de hablarlo y 285.366 sólo son capaces de leerlo.

Esta problemática se da igualmente en la escuela. En un intento de aproximación, se analiza una clase de primaria, donde la ratio superior es de 30 alumnos, y por lo tanto, normalmente, son apoyados por 60 adultos. De dicha aproximación se obtienen los siguientes datos: 37 adultos no son capaces de leer el idioma inglés, escribirlo ni hablarlo; 15 son capaces de hablar y escribir en inglés, 3 sólo son capaces de hablarlo, 4 sólo son capaces de leerlo y 1 adulto no habría contestado al respecto.

*Figura 3: Gráfico que refleja el número de padres según su dominio del inglés.*

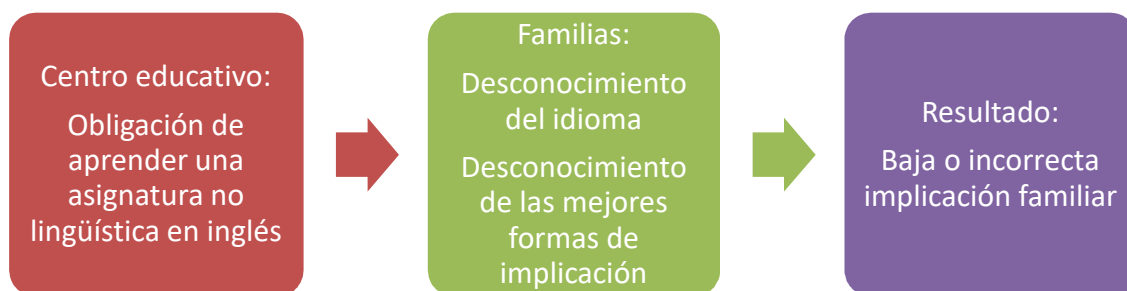


Fuente: Elaboración propia.

De todo esto se puede concluir que un gran número de familias en la Comunitat Valenciana pueden tener grandes problemas para poder ayudar a sus hijos en estas asignaturas usando la lengua de instrucción, realidad que en investigaciones previas presentadas en el apartado teórico de esta tesis se ha

señalado como causante de una baja implicación familiar en la educación de sus hijos. Por lo tanto, el problema de investigación es el siguiente:

Figura 4: Planteamiento del problema



Fuente: Elaboración propia.

En la presente investigación se pretende analizar esta situación, observar qué actuaciones se están llevando a cabo y cuáles tienen relación positiva con el rendimiento académico de los alumnos, para poder utilizar dichos resultados para orientar a las familias sobre cómo pueden implicarse en la educación de sus hijos en relación con las asignaturas que aprenden en inglés.

Tras la revisión bibliográfica, se constata que no existen estudios al respecto en la situación planteada, lo que presenta la necesidad de realizarlos. Todos los estudios que se han encontrado que han analizado la implicación de las familias cuando sus hijos han estudiado en una lengua diferente a la materna se han realizado en contextos en los cuales la lengua mayoritaria es la lengua de instrucción (e.g. Alanís & Rodríguez, 2008; Berens, Kovelman & Petitto, 2013; Collier & Auerbach, 2012; Conteh & Kawashima, 2008; Cú Balán, Contretas & Sugey Rosado, 2007; De Houwer, 2007; Dixon, Zhao, Quiroz & Shin, 2012; Duursma *et al.*, 2007; Feng, Gai & Chen, 2014; Hartsock, 2005; Hirst, Hannon & Nutbrown, 2010); Hu, Torr & Whiteman, 2010; Huntsinger & Jose, 2009; Intxausti, Etxeberria & Joaristi, 2013; Li, 2006a; MacLeod, Fabiano-Smith, Boegner-Page & Fontolliet, 2013; Pagett, 2006; Quiroz, Snow & Zhao, 2010; Rodríguez, 2010; Scanlan, 2011; Tang, Dearing & Weiss, 2012; Villiger, Wandeler & Niggli, 2014; Weiner, Leighton & Funkhouser, 2000), por lo que la relación entre la implicación de los padres, normalmente pertenecientes a minorías étnicas en la sociedad en la que habitan, y los resultados académicos

de los alumnos es diferente a la que se estudia en esta situación, en la que no existe una migración, con todo lo que ello conlleva, ni una posición de desconocimiento del sistema educativo, entre otras cosas. Ahí radica la necesidad y la novedad de este estudio: el área concreto del análisis que se plantea ha sido poco estudiado, y se cuestiona si las conclusiones obtenidas sobre la implicación familiar en la enseñanza de una lengua extranjera, al haberse evidenciado en contextos diferentes al propuesto, son aplicables.

Para encarar el estudio dos cuestiones van a ser el eje principal. Por un lado, la valoración del aprendizaje de la lengua inglesa y todo lo que ello conlleva a nivel práctico desde la familia, en cuanto a su implicación en el aprendizaje de la asignatura que sus hijos aprenden en inglés. En segundo lugar, se van a analizar diferentes actuaciones de los padres y la relación de las mismas con los resultados académicos de los alumnos.

#### **4.2. Pregunta de la investigación.**

Esta investigación parte de una **pregunta de investigación**, es decir, de una enunciación en forma interrogativa del problema que se quiere investigar, la cual identifica el área de nuestra investigación y localiza los elementos principales (Newby, 2010): ¿Qué formas de implicación familiar en la situación planteada tienen una relación positiva con el rendimiento académico del alumno?

Se puede declarar que la investigación es **explicativa** (de Vaus, 1996), pues se explora una pregunta concreta que relaciona dos situaciones en las cuales se presupone que existe una relación causal: las formas de implicación familiar con los resultados académicos. Precisamente estos dos conceptos son las **variables**, y se estudia la relación entre ambas en un contexto concreto, basando esta selección en evidencias que han demostrado investigadores en contextos diferentes al aquí analizado (véase el marco teórico). Una variable es una característica que tiene más de una categoría o valor, siendo que una persona estará únicamente en una categoría de la misma como, por ejemplo, en la variable sexo (de Vaus, 1996). Existen variables dependientes, independientes e intermedias. El efecto que se está estudiando, es decir, lo

que se considera que variara en función de otras variables, es la variable dependiente, y se simboliza con el signo “Y”. Aquello que se asume como causa es la variable independiente y se simboliza como “X”. La variable intermedia es el medio por el que la variable independiente afecta a la variable dependiente, la cual se simboliza como “Z”.

En nuestra pregunta de investigación, la variable independiente es la implicación parental y la forma que ésta tenga en la práctica y la variable dependiente son los resultados de los alumnos.

De cara a poder plantear la definición de las hipótesis y la posterior recolección de datos, es preciso definir concretamente lo que se va a analizar. Se puede afirmar que el **concepto** central de nuestra investigación es la implicación familiar. Se entiende concepto como una herramienta que tiene la función clave de resumir comportamientos, actitudes y características que tienen algo en común (de Vaus, 1996). Este concepto, tal y como se ha visto en el marco teórico, tiene múltiples definiciones. Se selecciona la definición proporcionada por Vandegrift y Greene (1992): un padre implicado con la educación de su hijo es aquel que combina dos elementos: *compromiso*, el cual se expresa en forma de comprensión, reafirmación y apoyo, y *participación activa*, la cual se expresa en acciones observables. Estos dos elementos son las **dimensiones** del concepto que se va a valorar y analizar en nuestra investigación.

Cada una de estas dimensiones tiene múltiples **subdimensiones**. De cara a realizar esta investigación se han seleccionado las siguientes:

- De la dimensión *compromiso* se ha seleccionado una subdimensión que es la valoración positiva del aprendizaje de una asignatura en una lengua extranjera.
- De la dimensión *participación activa* se ha seleccionado la puesta en práctica de estrategias que apoyen el aprendizaje de la asignatura impartida en una lengua extranjera desde el contexto familiar.

Figura 5: Conceptualización del problema



Fuente: Elaboración propia.

### 4.3. **Objetivos de la investigación.**

El objetivo general de la investigación es profundizar en la realidad de las familias de un centro público de la Comunitat Valenciana cuyos hijos aprenden una asignatura, concretamente ciencias naturales. El contenido de la mencionada asignatura es no lingüístico y, en el centro seleccionado, es impartido en inglés como lengua extranjera. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar las principales formas de implicación de las familias desde el hogar a la hora de apoyar el aprendizaje de los contenidos y la lengua de la asignatura impartida en inglés.
2. Relacionar las diferentes formas de implicación encontradas con los resultados académicos de los alumnos en dicha asignatura para observar si existe una relación positiva entre ellas.
3. Identificar la lengua empleada por las familias a la hora de apoyar el aprendizaje de los contenidos no lingüísticos de la asignatura aprendida en inglés y relacionarla con los resultados académicos de los alumnos.
4. Señalar diferentes casos de implicación familiar relacionados con buenos resultados académicos.

#### **4.4. Hipótesis.**

A partir de todo lo planteado, se proponen tres **hipótesis**:

1. Los alumnos cuyos cuidadores valoran positivamente el aprendizaje de una asignatura no lingüística en lengua inglesa obtienen buenos resultados académicos.
2. Los alumnos cuyos cuidadores ponen en práctica en el contexto familiar estrategias que apoyan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en una lengua extranjera obtienen mejores resultados académicos que los alumnos cuyos cuidadores no lo hacen.
3. Los alumnos cuyos cuidadores utilizan únicamente la lengua materna para apoyarles en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en inglés obtienen buenos resultados académicos.

De cara a realizar un estudio sobre estas cuestiones, es necesario operacionalizar las variables estableciendo **indicadores**, es decir, se deben transformar los conceptos abstractos en ejemplos concretos que permitirán realizar la investigación (de Vaus, 1996). Para realizarlo, se plantearon diferentes preguntas:

A. ¿Qué significa obtener buenos resultados? (variable dependiente)

Se considera, para este estudio, que el alumno obtiene buenos resultados en la asignatura cuando su calificación es igual o superior a un 7 sobre 10. Se tendrá en cuenta para el estudio la nota final del alumno en la asignatura para el curso académico 2015-2016.

Conviene resaltar que existen variables extrañas que no se pueden controlar en este estudio y que influirán también en esta variable dependiente. Según Nechyba, McEwan y Older-Aguilar (1999), el rendimiento académico del alumno se ve influido, entre otros, por las características del alumno

(habilidades, temperamento...); la elección de compañeros y las características de éstos; la implicación de los padres y las características de los mismos; la calidad de la educación recibida y los efectos que ésta tiene en el alumno, y el apoyo que tanto el niño como la familia reciben de la comunidad.

B. ¿Qué significa que se valore positivamente el aprendizaje de dicha asignatura en lengua extranjera? ¿En qué se traduce esta valoración positiva de la situación?

Los indicadores que se seleccionaron para definir mejor la valoración positiva, a partir de los diferentes estudios analizados, son los siguientes:

- Tener una opinión positiva sobre la importancia de estudiar inglés (Montague & Meza-Zaragosa, 1999; Cassidy & Garret, 2002).
- Tener una opinión positiva sobre que se aprenda una asignatura en inglés (Desforges, 2003; Desforges & Abouchaar, 2003).
- Tener altas expectativas académicas (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a, 2014c; Desforges, 2003; Desforges & Abouchaar, 2003; González-Pienda *et al.*, 2002; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007, 2010).

C. ¿Qué significa que las familias ponen en práctica estrategias que apoyan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en una lengua extranjera? ¿De qué estrategias se está hablando?

Los indicadores que se seleccionaron para definir mejor las estrategias que se investigaron, las cuales se han relacionado en diversas investigaciones con buenos resultados académicos, son los siguientes:

- Mostrar interés por lo que su hijo hace en dicha asignatura (González-Pienda *et al.*, 2002).
- Tener una comunicación fluida con el profesor (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) y coordinar sus esfuerzos



con el profesor (Epstein et al., 2002; Li, 2006b, 2007). Más concretamente:

- Asistir a las reuniones solicitadas por el profesor, tanto en grupo como individuales.
  - Hablar con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje, para dar información o para pedir orientaciones.
- Proporcionar al niño situaciones y recursos donde se le expone a la lengua que está aprendiendo en la asignatura (DeBaryshe, 1993; Dixon, 2011; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Ko & Chan, 2009; Koolstra & Beentjes, 1999; Korat, Klein & Segal-Drori, 2007; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Sun & Dong, 2004; Uchikoshi, 2006). Más concretamente:
- Leer cuentos o revistas en inglés.
  - Ver la televisión en inglés.
  - Jugar a juegos en inglés.
  - Participar en actividades que fomentan el aprendizaje del inglés organizadas desde el centro escolar o instituciones externas.
- Hablarle en cualquiera de las lenguas (Dixon, 2011). Más concretamente:
- Usar la lengua materna a la hora de apoyar el trabajo o estudio de los contenidos de la asignatura impartida en inglés.
  - Usar la lengua extranjera en esa misma situación.

Estos indicadores han sufrido cambios tras el pilotaje del cuestionario con un grupo de padres, tal y como se explica a continuación.

La **unidad de análisis** de esta investigación va a ser una persona de la familia, o cercana a ésta, que sea la que normalmente suele ayudar al alumno en sus tareas y estudio de la asignatura que se imparte en inglés. No se establece por parte de los investigadores si tiene que ser el padre o la madre pues se contempla la opción de que puede ser otro miembro de la familia, bien porque los padres no están presentes en el hogar para poder ayudar a su hijo o bien porque otro familiar domina más la materia o la lengua en cuestión.

#### **4.5. *Diseño y fases de la investigación.***

El diseño de investigación adoptado es de **estudio de caso único**, es decir, se ha recogido información de un único grupo de personas en un momento dado (de Vaus, 1996).

Este método de investigación es considerado de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, el cual implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno (Bisquerra, 2004). Por lo tanto, se analiza una situación única para comprobar en ella teorías extraídas en situaciones diferentes pero que se consideran aplicables.

Según Yin (1994, p.13), “you would use the case study method because you deliberately wanted to cover contextual conditions-believing that they might be highly pertinent to your phenomenon of study”. En este caso, no se aísla la situación en un laboratorio de estudio, sino que se analiza el fenómeno en su contexto y en relación con el mismo.

Newby (2010) se pregunta cómo un estudio de un centro concreto puede dar información sobre los colegios en general. Entre otras cosas, explica que se puede generalizar algo dentro de un caso, cuando el estudio incluye investigar actitudes o comportamientos de un grupo grande, siendo que sus individuos no forman parte de una única categoría. En este caso, los padres que forman parte del estudio, son variados en cuanto a estudios, nivel socioeconómico, etc. Además, para formar parte de la comunidad escolar de este centro educativo, no se ha dado una selección previa de los mismos, y su

elección no se ha visto afectada por la situación estudiada. La información que se extraiga se puede considerar entonces razonablemente como una característica de los padres de la Comunitat Valenciana, pues se enfrentan a los mismos problemas planteados en esta investigación y teniendo unas herramientas similares para solucionarlos.

Se debe ser conscientes en todo momento de que el estudio de casos tiene asociada una problemática concreta y cómo se puede solucionar (Newby, 2010):

- Puede ser difícil obtener la verdad: puede que los informantes la hayan olvidado o la hayan modificado para quedar mejor. Se recomienda obtener información de diversas fuentes para comparar.
- Se puede hacer el estudio desde un enfoque erróneo, obteniendo conclusiones que no son correctas. Se recomienda una actitud neutra para evitar esta situación.
- Existen grandes dificultades en la definición de los límites del estudio de caso. Es necesario establecer desde el principio los límites de la investigación, en cuanto a tiempo, temática investigada, etc.
- Los estudios de caso que reclaman ser únicos no son útiles. Lo valioso de un estudio de caso es que las conclusiones pueden ser transferidas a otras situaciones que tienen problemas similares. Se debe buscar siempre esta transferibilidad o aplicabilidad.

Siguiendo el análisis que hace Yin (1994) sobre la metodología, el estudio de casos es una estrategia integral que se beneficia de las teorías previamente establecidas para recolectar y analizar los datos.

En un estudio de caso, existen una serie de pasos en la investigación que se deben cubrir (Montero & León, 2002):

### 1. La selección y definición del caso:

En el primer punto de esta segunda parte, apartado 4.1., se ha analizado el problema y se ha definido la situación concreta que se pretende estudiar y por qué.

### 2. Elaboración de una lista de preguntas:

Una vez identificado el problema y realizada una revisión bibliográfica, se han planteado las preguntas de investigación y establecido las hipótesis de trabajo, que se han presentado en el apartado 4.3., como puntos de partida de la investigación y la recogida de datos.

### 3. Localización de las fuentes de datos o la unidad de análisis.

En los dos puntos posteriores a este, puntos 4.5. y 4.6., se explica concretamente la muestra seleccionada y las razones para seleccionarla, por un lado, y el instrumento de investigación, por otro.

### 4. Análisis e interpretación:

Este apartado se analiza en el siguiente punto, apartado 4.7., donde se explican las técnicas seguidas para relacionar los datos y extraer las conclusiones.

### 5. Elaboración del informe:

El informe corresponde al trabajo final presentado como tesis, donde se explica cómo se ha conseguido toda la información y se comparten las conclusiones.

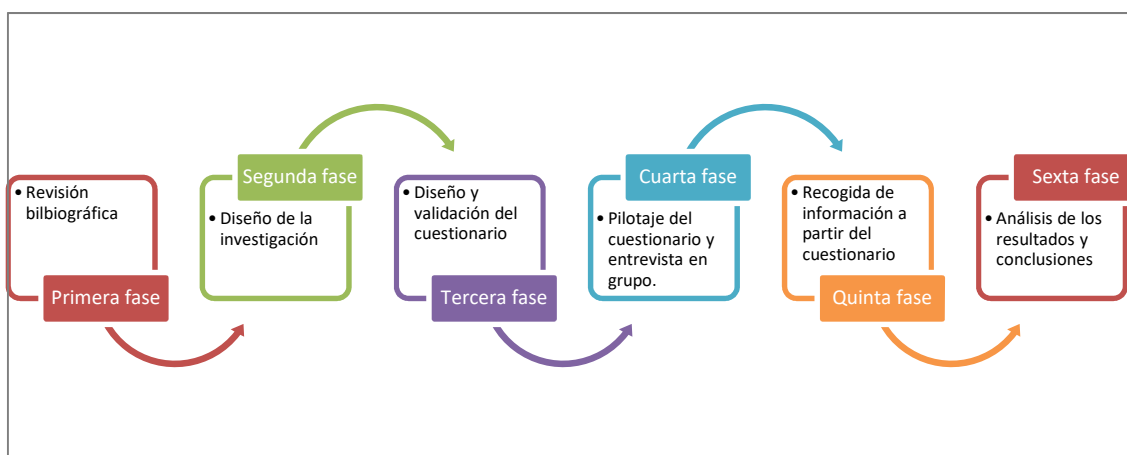
Nuestra teoría, basada en la evidencia de la revisión bibliográfica, apoyaría la implicación familiar como un factor determinante del éxito académico en las áreas no lingüísticas impartidas en inglés y el uso de la lengua materna como estrategia válida y efectiva de apoyo al estudio de los hijos.

La metodología de investigación es básicamente **cuantitativa**, es decir, se recopilan datos numéricos, que se analizan usando procedimientos numéricos y estadísticos, que van a ser la base de nuestra evidencia (Newby, 2010). Estos datos se obtienen a partir de un cuestionario de preguntas cerradas, con el que se comprueba que las hipótesis, extraídas de la revisión bibliográfica, son ciertas.

El estudio es **sincrónico**, pues se relacionan las respuestas obtenidas en un momento dado con los resultados de los alumnos en dicha asignatura. No se estudia, por ejemplo, en qué medida los mejoran, pues para ello se debería hacer un estudio longitudinal donde se pusieran en práctica diferentes medidas y se viera que tienen un buen resultado. Este trabajo simplemente pretende comprobar que las teorías extraídas de estudios previos se pueden aplicar también en la situación concreta de un niño que aprende una asignatura no lingüística en una lengua extranjera.

La presente investigación comenzó a tomar forma en enero del año 2014. Obsérvense en el siguiente cronograma cómo se ha diseñado la investigación en sus diferentes fases:

Figura 6: Cronograma de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

### **Primera fase:**

En una primera fase se revisó la literatura científica, tanto internacional como nacional, relacionada con la implicación de los padres en contextos plurilingües.

Se partió principalmente del análisis de artículos de revistas científicas publicados desde el año 2000 hasta el momento actual, buscados en bases de datos como ERIC o en las propias páginas de las revistas relacionadas con el tema. En ocasiones, dichos artículos condujeron la investigación hacia otros artículos o documentos científicos que abarcan el siglo XX y el XXI.

Parte de esta fase, la segunda y la tercera fase, se ha llevado a cabo en el Centre for Multilingualism in Education de la London Metropolitan University, durante la estancia de tres meses de duración en dicho centro de investigación.

### **Segunda fase:**

En una segunda fase de la investigación, el objetivo fue diseñar la investigación aclarando exactamente en qué iba a consistir, cuáles eran los objetivos, las hipótesis, el mejor método para recopilar la información, los criterios para seleccionar la muestra, etc. Asimismo, se comenzaron los trámites para poder realizar la parte experimental en los centros educativos.

### **Tercera fase:**

Una vez realizado todo lo anterior, la tercera fase consistió en el diseño de un cuestionario piloto de recogida de información, a partir de las hipótesis extraídas de la fase de análisis bibliográfico.

Se eligió realizar un cuestionario y no cualquier otro instrumento de recopilación de datos por sus ventajas: fácil de realizar, fácil de valorar y útil para comparar directamente grupos e individuos (Hopkins, 1989), además de que es un instrumento que no precisa de la presencia del investigador o personas preparadas para recopilar la información (Buendía, 1997). No se obvian los inconvenientes de los cuestionarios, sobre todo aquellos que hacen

referencia a las respuestas de los encuestados: pueden tener reparo en contestar con sinceridad o pueden intentar dar respuestas correctas (Hopkins, 1989). Se intentó evitar esto ofreciendo unas instrucciones claras sobre este punto. Pese a esto, el cuestionario es un instrumento reconocido y aceptado en las investigaciones de carácter descriptivo (Cohen & Manion, 1990).

El instrumento fue revisado exhaustivamente por un equipo de investigadores tanto de la Universitat de Valencia, como de la London Metropolitan University, para garantizar que el contenido se ajustaba perfectamente a los objetivos de la investigación, dándole así validez. Analizaron ítem a ítem el cuestionario y, a partir de dicho análisis y del posterior debate, se eliminaron tres ítems por considerar que no eran coherentes con los objetivos de la investigación y se depuró la redacción de la introducción, de los ítems 4, 9 y 10 y de las opciones de respuesta de los ítems 1, 2 y 3.

#### **Cuarta fase:**

En una cuarta fase se pasó el cuestionario a dos familias voluntarias de cada uno de los grupos seleccionados, para pilotarlo, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Se administró el cuestionario de la misma forma que se había ideado para administrarlo a la muestra general.
- Se tomó nota del tiempo aproximado que les llevó el realizarlo, para comprobar si es razonable.
- En una reunión posterior, grabada y transcrita, se pidió que expresaran si había cuestiones ambiguas o difíciles, o cualquier otro comentario que consideraran interesante.
- Se eliminaron o reformularon preguntas innecesarias, difíciles o ambiguas, realizando una versión final del cuestionario.

A través de este pilotaje, se testificó la adecuación del cuestionario como instrumento de la investigación.

### **Quinta fase:**

En la quinta fase de la investigación, el cuestionario fue pasado a todas las familias de la muestra, garantizando en todo momento la privacidad de las respuestas. Fue necesario que las familias se identificaran a la hora de responder el cuestionario para poder relacionar las respuestas con los resultados académicos de sus hijos.

El profesorado encargado de impartir la asignatura seleccionada en los grupos elegidos como muestra facilitó las últimas notas de los alumnos pertenecientes a la evaluación final, para poder relacionar éstas con las respuestas del cuestionario.

### **Sexta fase:**

Tras recopilar la información de las familias de la muestra, se pasó a introducir estos datos en el programa SPSS (PASW Statistics 19) para su trabajo.

Todos los datos recogidos se analizaron en profundidad mediante estadísticos simples y complejos (relacionando diversas variables para ver su relación).

A partir de este estudio se retomaron las hipótesis iniciales de la investigación y se obtuvieron las conclusiones. Finalmente se diseñó el perfil de problemas y mejores respuestas que se pueden dar a las familias.

## **4.6. Descripción de la muestra.**

A la hora de seleccionar la muestra para esta investigación se plantearon diferentes cuestiones esenciales para que los resultados fueran significativos.

En primer lugar, se plantea que para que el estudio obtuviera resultados fiables, se necesitaba pasar el cuestionario a familias cuyos hijos estudien una asignatura no lingüística en inglés, en la que la profesora o el profesor



garantizara que la lengua vehicular de comunicación y evaluación fuera el inglés, pues es lo que se establece en el decreto de plurilingüismo. Siendo conscientes de que este requisito es especialmente complicado, para encontrar un centro que lo haga así se utilizaron contactos personales: el CEIP Vil-la Romana de Catarroja es uno de los seis centros públicos de la Comunidad Valenciana que desarrollan un proyecto experimental de enseñanza en inglés. Sus alumnos aprenden todas las asignaturas no lingüísticas en inglés. Este centro es de fácil acceso debido a que la investigadora principal es maestra en dicha escuela.

Se ha elegido la asignatura de Ciencias Naturales, porque es una asignatura con contenidos teóricos que precisan de un estudio en el hogar.

Para el estudio se tiene en cuenta que los niños de este programa aprenden la lectoescritura en lengua inglesa, lo que significa que en los primeros cursos de educación primaria su dominio del idioma a nivel de lectura y escritura es más alto que el de los alumnos de la misma edad que aprenden en otras líneas lingüísticas. Esto, a niveles prácticos facilita que los alumnos comprendan los contenidos de la asignatura y los expresen mejor que los alumnos de otras líneas. Sin embargo, en esta asignatura la evaluación no se centra en la comprensión y expresión escritas sino en los conocimientos propios de la ciencia. Por lo tanto, no se puede obviar que la facilidad para el estudio de esta asignatura en inglés para los alumnos de la línea experimental es mayor que la de los alumnos de los programas plurilingües de enseñanza en valenciano o en castellano, más el objetivo del estudio no se ve alterado por esta circunstancia puesto que lo que interesa es la atención y apoyo realizados desde la familia.

Siendo conscientes de que los alumnos que asisten a este programa lingüístico lo hacen porque sus padres han elegido voluntariamente, lo que puede estar causado porque éstos tienen ciertos conocimientos formales del idioma. En el caso de que esta suposición sea cierta, la forma de apoyar a sus hijos puede verse afectada, por lo que ésta será una variable que se considera en el cuestionario para su posterior reflexión.

Finalmente, como se ha explicado anteriormente, se pide que el cuestionario sea respondido por la persona que normalmente ayuda al alumno en sus tareas y estudio de la asignatura que se imparte en inglés, sin establecer que sea el padre o la madre, pues se considera que podría ser otro familiar o persona cercana al alumno. El cuestionario se pasará únicamente a las familias cuyos hijos estudien Ciencias Naturales en inglés en los tres cursos de primaria en los que el programa esté implantado: primero, segundo y tercero.

Se ha decidido que el mejor momento para pasar a las familias el cuestionario diseñado es entre abril y junio del curso 2015-2016, pudiendo entonces relacionar las respuestas del mismo con los resultados obtenidos en dicha asignatura al final de este curso.

Se decide, por lo tanto, ofrecer la opción de participar en la investigación a la totalidad de la población, es decir, a todas las familias de los grupos que están en los niveles seleccionados. El número total de familias al que se les solicita participación en la investigación asciende a 87, de los cuales finalmente participaron 81 (26 de primero de primaria, 29 de segundo de primaria y 26 de tercero de primaria).

#### **4.7. Instrumento de recogida de información.**

Como ya se ha visto anteriormente, la recogida de información se ha llevado a cabo a partir de la aplicación a las familias de un cuestionario (Anexo 1), administrado en formato de papel en el propio centro o en formato digital cuando ha sido requerido, por lo que se usa una técnica cuantitativa y una fuente de información primaria. En todo momento, como se ha explicado, se ha requerido que fuera contestado por la persona que normalmente apoya al hijo en los deberes relacionados con la asignatura de música.

A la hora de seleccionar un instrumento de recogida de información, es necesario tener en cuenta tanto sus ventajas como sus limitaciones. Moser y Calton (1971) recogen ambos aspectos con respecto al cuestionario:

Cuadro 85: Ventajas y limitaciones de los cuestionarios.

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es más barato que otros métodos.</li> <li>• Permite que la muestra esté muy dispersa.</li> <li>• Inicialmente lleva menos tiempo que otros métodos.</li> <li>• Útil cuando el encuestado puede necesitar cierto tiempo para pensar la respuesta.</li> <li>• Es interesante cuando se necesita obtener información sobre diferentes miembros de una misma familia, por ejemplo, pues el realizarlo desde casa les permite responderlo cuando a cada uno le viene bien.</li> <li>• Al no responder las preguntas directamente a un entrevistador, que suele ser un extraño, los encuestados pueden ser más favorables a dar una respuesta correcta o verdadera.</li> <li>• Evita el problema de que el encuestado no esté en casa cuando el entrevistador se acerca o llama por teléfono o que no pueda acercarse en el horario en el que el entrevistador está disponible para hacerle la encuesta.</li> </ul>
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de obtener un alto ratio de respuesta, especialmente si se administra por correo.</li> <li>• Es un método que sólo se puede usar cuando las cuestiones son lo suficientemente simples y directas como para que se puedan entender únicamente con las instrucciones dadas.</li> <li>• Es un método poco flexible, en cuanto a que no es posible pedir aclaraciones a respuestas ambiguas o animar a responder una pregunta particular.</li> <li>• Es poco apropiado si lo que se quieren son respuestas inmediatas, sin permitir que puedan discutir con otras personas.</li> <li>• Es importante tener en cuenta que el encuestado puede acceder a todas las preguntas antes de responder cualquiera, por lo que las respuestas no son algo independiente.</li> <li>• No se puede garantizar que es respondido por la persona correcta.</li> <li>• Hay que confiar en que la respuesta que dan es la verdadera.</li> <li>• No permite añadir información observada a las respuestas obtenidas (actitud ante las respuestas, imagen, contexto...).</li> </ul>

Fuente: adaptación a partir de Moser y Calton (1971).

El cuestionario estaba compuesto por un total de 20 ítems de distinta naturaleza. A la hora de elaborar el cuestionario, se ha partido de los indicadores establecidos previamente, definidos a partir de la bibliografía analizada y de los resultados del pilotaje del cuestionario.

Se ha seguido la siguiente **estructura**:

Cuadro 86: Dimensiones del cuestionario.

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	
Sección A	Características del progenitor Características del alumno
Sección B	Actitud hacia el aprendizaje Contacto con el docente Participación en el centro/otras instituciones Actividades educativas en el hogar Fomento del inglés en casa Apoyo la asignatura que se aprende en inglés y sus contenidos

Fuente: elaboración propia.

## Sección A:

En esta primera parte, el cuestionario recoge información básica sobre lo que se conoce como background o contexto, es decir, las características del familiar que responde el cuestionario y del alumno en cuestión. Estas preguntas se centran en los atributos (Dillman, 1978) y permiten establecer patrones de diferentes subgrupos (de Vaus, 1996):

- Cuestiones relacionadas con las características del cuidador: nombre, apellidos, relación con el alumno, sexo, edad, profesión, lengua materna, nivel de estudios, nivel de estudios certificados de inglés.
- Cuestiones relacionadas con las características de su hijo: nombre y apellidos, sexo, edad, curso escolar, lengua materna, trastornos o dificultades de aprendizaje diagnosticadas por especialistas.

Este tipo de preguntas se ponen al principio para, como explica Newby (2010), conseguir que los encuestados se comprometan con el cuestionario.

### **Sección B:**

En esta segunda sección se analizan los indicadores de la variable independiente, siguiendo el siguiente orden:

- Actitud hacia el aprendizaje de una asignatura en una lengua extranjera:

Se realizan aquí las preguntas relacionadas con la opinión que tienen sobre la importancia de estudiar inglés y una asignatura en inglés, así como la relacionada con las expectativas académicas. Estas preguntas están relacionadas con la actitud de los familiares hacia la situación, es decir, sobre lo deseable o no que es la misma (de Vaus, 1996).

- Estrategias utilizadas para fomentar el aprendizaje de la asignatura impartida en inglés:

En estas preguntas se estudia el comportamiento de las personas, qué es lo que hacen exactamente (Dillman, 1978). Se agrupan las diferentes estrategias estudiadas en diferentes bloques:

- Interés por lo que el niño hace en la asignatura.
- Comunicación y coordinación con el profesor.
- Proporción de situaciones y recursos de aprendizaje.
- Lengua usada a la hora de apoyar el aprendizaje.

Las preguntas del cuestionario son de diferentes **tipos**, pues se ha tenido en cuenta a la hora de redactarlas su contenido, la forma de administración, la motivación esperada por parte de los encuestados, etc.:

Únicamente dos preguntas son de respuesta abierta, es decir, no se dan alternativas de respuesta, sino que se da la libertad al encuestado para decidir sobre el aspecto, la forma, el detalle y la longitud de la respuesta (Moser & Kalton, 1971). El resto son todo preguntas cerradas, *pre-coded* en inglés, donde se dan diferentes alternativas de respuesta para que el encuestado elija. Esta forma de pregunta tiene la desventaja de que puede darse la situación de que el rango de respuestas no se adecue a las necesidades de la persona que responde o que con él se esté incitando a dar una respuesta correcta en vez de la verdadera. Sin embargo, tiene la ventaja de que es un tipo de pregunta mucho más rápido de responder y es una modalidad especialmente interesante cuando el cuestionario va a ser administrado a distancia (de Vaus, 1996). A la hora de analizar las respuestas, esta modalidad es mucho más sencilla de codificar y tiene en cuenta todo tipo de respuestas, mientras que en las preguntas abiertas podría darse la situación de obviar respuestas poco desarrolladas frente a las mejor formuladas.

Las preguntas que no son abiertas son de dos tipos (Moser & Kalton, 1971): dicotómica (*dichotomous*), es decir, en la cual se dan dos opciones, que son sí o no, o de elección múltiple (*multiple-choice*), generalmente preguntando sobre frecuencia.

Para realizar las preguntas correctamente, se ha seguido el esquema de interrogantes propuesto por de Vaus (1996: 83-86):

1. *Is the language simple?* Se deben buscar palabras simples, sin condescendencia ni tecnicismos.
2. *Can the question be shortened?* Cuanto más corta es la pregunta menos confusa y ambigua será.
3. *Is the question double-barrelled?* Se deben evitar preguntas dobles.
4. *Is the question leading?* Se deben evitar preguntas tendenciosas.
5. *Is the question negative?* Las preguntas negativas pueden ser difíciles de comprender.
6. *Is the respondent likely to have the necessary knowledge?* Se debe garantizar que las personas que responden conocen los temas de los que trata el cuestionario.
7. *Will the words have the same meaning for everyone?* Es necesario aclarar cualquier significado que pueda no estar claro.
8. *Is there prestige bias?* Ciertas preguntas sobre personas y su acciones pueden verse afectadas por el prestigio de las mismas, de forma que la respuesta puede darse más bien por el prestigio de la persona que por la acción en sí.
9. *Is the question ambiguous?* La ambigüedad causada por plantear una pregunta con una mala estructura, negativa o con palabras con diferentes significados debe evitarse.
10. *Do you need a direct or indirect question?* En ocasiones es mejor evitar las preguntas directas y se pueden usar otras estrategias como hacer un acercamiento casual o una generalización, entre otras.

11. *Is the frame of reference for the question sufficiently clear?* Es necesario establecer correctamente los límites de la pregunta y las posibles respuestas.
12. *Does the question artificially create opinions?* Hay que tener en cuenta que ante preguntas de opinión es posible que la persona que responda no tenga una opinión concreta, por lo que es necesario dar la opción de responder “no lo sé” o “no tengo opinión”.
13. *Is personal or impersonal wording preferable?* Es necesario saber que una redacción personal reclama una respuesta propia y una impersonal una respuesta general, común. Se debe elegir en función de los objetivos del estudio.
14. *Is the question wording unnecessarily detailed or objectionable?* En ocasiones hay ciertas preguntas (edad, ingresos...) que pueden ser problemáticas, por lo que se puede pedir que seleccionen un grupo en vez de dar la respuesta concreta.
15. *Does the question have dangling alternatives?* Las diferentes alternativas de respuesta deben estar fuera de la pregunta, a continuación de la misma.
16. *Is the question likely to produce a response set?* Ante preguntas de opinión, es importante que la persona que responde sienta que no existe una opinión correcta, sino que deben sentirse cómodos con su respuesta, sea cual sea.

A la hora de diseñar la **disposición** de las preguntas y las respuestas en el formato final, se ha intentado no usar excesivo espacio, tanto por motivos de sostenibilidad como para no dar la sensación de que el cuestionario es demasiado largo. Se ha usado un formato de tabla que va variando según el tipo de pregunta: en las respuestas abiertas se ha intentado dejar espacio suficiente para contestar y en las respuestas cerradas se dan las diferentes

opciones en el lateral derecho, identificando después de la pregunta, si es necesario, el valor de las respuestas codificadas.

En una primera hoja se han puesto las preguntas relacionadas con el contexto y se han facilitado las **instrucciones** generales, donde se explica el objetivo del cuestionario, se asegura la confidencialidad, se explica quién se espera que responda el cuestionario y cómo y cuándo entregarlo. A lo largo del cuestionario se encuentran instrucciones para ambas secciones y, en las preguntas que lo requieren, instrucciones para saber responder la pregunta.

El **orden** de las preguntas se ha evidenciado como un elemento relevante por su influencia en las respuestas que se obtienen (Cantril, 1944; Mosteller, Hyman, McCarthy, Marks & Truman, 1949; Whitfield, 1950). Por ello, se ha elegido cuidadosamente, siguiendo las indicaciones de de Vaus (1996): se realizan primero las preguntas más sencillas y concretas, para pasar a las preguntas más complejas o abstractas en la parte final del cuestionario, si bien no se considera que haya alguna con una dificultad significativa. Tal y como recomiendan Moser y Kalton (1971), las preguntas deben seguir un orden lógico, haciendo que el encuestado vea que hay relación entre ellas. Por ello mismo, siguiendo sus consejos, cuando se ha cambiado de tema se ha añadido un título de sección que lo identifica. Inicialmente se había añadido una breve explicación de la relevancia de cada conjunto de preguntas, el cual finalmente se eliminó después de los comentarios de las voluntarias con las que se realizó el pilotaje.

La **adecuación** de las preguntas se ha evaluado a partir de lo comentado anteriormente. De cada grupo seleccionado se preguntó al padre o madre delegado si querían participar en el pilotaje. Se decidió seleccionar a esta figura porque forma parte del grupo que luego va a realizar el cuestionario, porque es una persona considerada responsable por todos los padres, puesto que le han votado como delegado, y porque conoce el grupo, por lo que puede ayudar significativamente a la hora de definir posibles problemas que se puedan encontrar a la hora de administrar el cuestionario. En el caso de que éste no quisiera o no pudiera, se pidió un voluntario. Para ampliar la validez se



les pidió que buscaran a un voluntario más de su grupo. Una vez contactados, se hizo una reunión de todas estas familias juntas donde se les pasó el cuestionario. A la hora de pilotarlo, se les dijo que las preguntas estaban siendo redactadas, así que se apreciaría mucho cualquier aportación que quisieran hacer en cuanto a la forma y al contenido, y lo mismo con las respuestas ofrecidas. También se les preguntó sobre el cuestionario en general, para saber si pensaban que faltaba alguna cuestión importante. La información recogida se usó para pulir el cuestionario y diseñar el documento final.

A la hora de pilotarlo, se evaluaron las preguntas siguiendo los aspectos establecidos por de Vaus (1996):

1. Variación: garantizar que las preguntas dan opción a una variedad de respuestas.
2. Significado: comprobar que se entiende lo que realmente se está preguntando.
3. Redundancia: evitar realizar dos preguntas que miden lo mismo.
4. Adaptabilidad: asegurarse que las preguntas cubren el objetivo de crear una escala, si procede.
5. No respuesta: analizar las razones por las que no se responde una pregunta e intentar evitarlo.
6. Lo mismo se hizo con el cuestionario en sí.
7. Flujo: la transición de unas preguntas a otras es agradable y adecuado.
8. Tiempo: se analizó cuánto tiempo necesitan para responderlo.
9. Interés del encuestado: se preguntó si el cuestionario era interesante, información que se utilizó para reestructurar las partes más monótonas o menos interesantes.

Para **garantizar la calidad de la investigación**, se han tenido en cuenta diferentes cuestiones que Yin (1994) establece:

La validez del constructo, es decir, el establecimiento de medidas de trabajo correctas para el concepto que se está estudiando, o lo que es lo mismo, la comprobación de que los indicadores seleccionados miden el concepto que se está analizando (de Vaus, 1996), se garantiza en su fase de construcción de dos formas: (1) a partir de la revisión exhaustiva de su validez por parte de un equipo de investigadores de dos universidades (Universitat de Valencia y London Metropolitan University), el cual garantiza que el contenido se ajustaba a los objetivos de la investigación, y (2) a partir de la revisión del cuestionario por parte de diferentes informantes, es decir, familias.

La validez interna se asegura buscando, en la fase de análisis, patrones de repetición en las respuestas del cuestionario (Yin, 1994), pero no se pretende establecer relaciones causales entre las formas de implicación familiar y el resultado académico de los alumnos, puesto que se estarían obviando otros factores que influyen en el éxito académico del alumno, como puede ser su cociente intelectual, sus estrategias, sus habilidades, etc. Este estudio pretende simplemente explorar una situación y corroborar que los alumnos cuyas familias se implican de las formas descritas en su educación obtienen mejores resultados.

La validez externa se avala teniendo en cuenta la evidencia de estudios anteriores y usando la lógica de réplica (Yin, 1994), es decir, considerando que lo que ya ha sido concluido en estudios similares se reproducirá en el presente, lo cual permiten, posteriormente, generalizar los resultados.

La fiabilidad significa que si se realizara el mismo estudio, siguiendo la misma estructura, muestra y cuestionario, se obtendrían los mismos resultados (de Vaus, 1996). Ésta se garantiza a partir de la creación de una base de datos con la información recopilada y de seguir el protocolo de realización de un estudio de caso, procedimientos que de ser seguidos en un caso igual darían los mismos resultados.

A la hora de **administrar** el cuestionario, se consideró el formato papel o digital, para ser contestado en una reunión presencial o desde casa. Algunos estudios han demostrado que en ocasiones es más efectivo, en cuanto a la tasa de respuesta, administrar el cuestionario en entrevistas personales o por teléfono, pero también se ha evidenciado que esto depende de muchos factores, como el tema, las características de los encuestados, la longitud del cuestionario, etc. (Dillman, 1978). En este caso también era una cuestión de escasez de recursos, principalmente de tiempo, por parte de la investigadora.

Llegado el momento, se pasó una circular a todas las familias de los cursos seleccionados, donde se les explicaba brevemente el estudio y se les daba la opción de elegir si querían participar o no y cómo (Anexo 2). Se adjuntó a la circular una carta de presentación (Anexo 3), en la que se usó un encabezamiento oficial, la fecha en la que el cuestionario se entregaba, una explicación del propósito del estudio y su utilidad, una explicación de cómo se ha seleccionado a los encuestados y la importancia de sus respuestas, la garantía de confidencialidad y una corta explicación de por qué es importante identificarse, una indicación de lo que se hará con los resultados y el ofrecimiento de cómo podrán acceder a ellos posteriormente y el ofrecimiento de responder a cualquier pregunta que pueda surgir. Dicha carta se firmó en bolígrafo azul para personalizarlo.

Para las familias que deseaban participar, se dio tres opciones de administración del cuestionario: asistiendo al colegio en una hora concreta para rellenarlo allí, recibéndolo en papel o recibéndolo en formato digital en su email personal.

Una vez recogidas las respuestas de todas las familias, se realizó la reunión general para los padres interesados. Ese mismo día se repartió el cuestionario en papel y se envió en formato digital, según fue solicitado.

A la hora de entregar el cuestionario en mano, se metió en un sobre poniendo el nombre de la familia a la que iba dirigido y cuando ha sido facilitado en formato digital se envió un email personalizado.

La entrega y envío se realizó un miércoles, tal y como se puede ver en el calendario adjunto como Anexo 4, para facilitar que quienes pudieran lo devolvieran el jueves o el viernes y quienes no, tuvieran todo el fin de semana para hacerlo.

Se llevó un control de las personas a las que se les facilitaba el cuestionario, realizando una lista con los apellidos de cada alumno y numerando el cuestionario que se entregaba a cada uno, para comprobar que lo devolvían respondido. Si no se había respondido una semana después de haberlo entregado, se mandó un recordatorio en forma de nota entregada al alumno y una nueva copia del cuestionario. Después de tres semanas, únicamente seis familias no habían devuelto el cuestionario respondido, y tras hablar con sus tutores se decidió no insistir.

#### **4.8. Técnicas de análisis de datos.**

Lo primero que se ha analizado es la **tasa de respuesta**, usando la fórmula presentada por de Vaus (1996):

Tasa de respuesta: [número de respuestas / (número de personas seleccionadas – (inelegibles = ilocalizables))] x 100.

Tasa de respuesta:  $81/(87) \times 100 = 93\%$

Para el análisis de datos se ha seguido el esquema presentado por Ander-Egg (2011): en una primera fase se realiza la codificación, es decir, se prepara el tratamiento de la información, mientras que en la segunda y tercera fase, cuando se tabula y se realiza el tratamiento estadístico, se pasa del dato bruto al dato procesado.

Figura 7: Fases del tratamiento de datos.



Fuente: Adaptación de Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social.

A la hora de diseñar el cuestionario, se estableció su **codificación**, es decir, el código que se da a cada una de las posibles respuestas del mismo, para facilitar el recuento y tabulación de los datos. Sin embargo, en una de las revisiones posteriores se consideró que dicha información podía ser un elemento distractor, además de un factor de confusión para el encuestado. Por ello, se decidió que la codificación se realizaría en el análisis posterior.

Se muestra a continuación la codificación:

Cuadro 87: Codificación de las respuestas del cuestionario

	Name	Label	Values
1	Identificador	Identificador	None
2	Cuidador_ nombre	Nombre del cuidador	None
3	Cuidador_ relacion	Relación del cuidador	1- Padre 2- Madre
4	Cuidador_ Sexo	Sexo del cuidador	1- Hombre 2- Mujer
5	Cuidador_ edad	Edad del cuidador	None
6	Cuidador_ profesión	Profesión del cuidador	None
7	Cuidador_ lenguamaterna	Lengua materna del cuidador	1- Castellano 2- Valenciano 3- Inglés 4- Otros
8	LM_ingles_ noingles	Lengua materna del cuidador (inglés, no inglés)	1- No inglés 2- Inglés
9	Cuidador_ estudios	Estudios del cuidador	1- Ed. Primaria 2- Ed. Secundaria 3- FP Grado Medio 4- Bachillerato/ BUP 5- FP Grado Superior 6- Diplomatura/ Grado 7- Licenciatura 8- Máster 9- Doctorado
10	Cuidador_ nivelinglés	Nivel de inglés del cuidador	0- Ninguno 1- Colegio/ Instituto/ Bachiller 2- A1 3- A2 4- B1 5- B2 6- C1 7- C2
11	Cuidador_ institucióncertificadora	Institución certificadora del nivel de inglés del cuidador	None

	nivelinglés		
12	Cuidador_ relacióninglés habitualmente	Relación con el inglés habitualmente	0- No 1- Sí
13	Alumno_ nombre	Nombre del alumno o alumna	None
14	Alumno_ sexo	Sexo del alumno	1- Hombre 2- Mujer
15	Alumno_ edad	Edad del alumno	None
16	Alumno_ curso	Curso del alumno	1- 1º Primaria 2- 2º Primaria 3- 3º Primaria
17	Alumno_ lenguamaterna	Lengua materna del alumno	1- Castellano 2- Valenciano 3- Inglés 4- Otros 5- Castellano / Valenciano 6- Castellano/ Inglés
18	LMA_ingles_noingles	Lengua Materna del Alumno (inglés o no inglés)	1- No inglés 2- Inglés 3- Castellano/ valenciano e inglés
19	Alumno_dificultades	Dificultades de aprendizaje/salud del alumno	None
20	Q1	¿Crees que es importante aprender inglés?	0- Me es indiferente 1- Sí 2- No
21	Q2	¿Crees que es importante aprender asignaturas en inglés?	0- Me es indiferente 1- Sí 2- No
22	Q3	¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés?	1- Sí 2- No 3- No lo sé
23	Q4	¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello?	1- Sí 2- No
24	Q5	¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor?	0- No se hacen este tipo de reuniones 1- Sí 2- No
25	Q6	¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor?	0- No se hacen este tipo de reuniones 1- Sí 2- No
26	Q7	¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo?	1- Sí 2- No
27	Q8	¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?	1- Sí 2- No
28	Q9	¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?	1- Sí 2- No
29	Q10	Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés?	0- Nunca 1- A veces 2- A menudo 3- Siempre
30	Q11	Cuando tu hijo ve la televisión en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés?	0- Nunca 1- A veces 2- A menudo 3- Siempre
31	Q12	Cuando tu hijo juega a juegos (electrónicos o no) en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés?	0- Nunca 1- A veces 2- A menudo 3- Siempre
32	Q13	¿Participas en actividades educativas organizadas por el profesor de la asignatura	0- No se hacen este tipo de actividades

		de Ciencias Naturales en las que se cuenta con la colaboración de las familias?	1- Sí 2- No
33	Q14	¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas (ayuntamiento, escuelas privadas, circo...) que fomentan el aprendizaje del inglés?	0- No se hacen este tipo de reuniones 1- Sí 2- No
34	Q15	¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente?	1- Inglés 2- Castellano/ Valenciano 3- Castellano/ Valenciano o Inglés
35	Q16	¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés?	1- Inglés 2- Castellano/ Valenciano 3- Castellano/ Valenciano o Inglés
36	Q17	¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales?	1- Inglés 2- Castellano/ Valenciano 3- Castellano/ Valenciano o Inglés
37	Q18	¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido?	1- Inglés 2- Castellano/ Valenciano 3- Castellano/ Valenciano o Inglés
38	Q19	Si has contestado "Castellano, valenciano o inglés" en las preguntas anteriores, explícanos cuándo usas el inglés y cuándo la lengua materna, por qué, etc.	None
39	Q20	¿Quieres hacernos algún comentario?	None
40	Nota_final_CCNN	Nota final CCNN	None

Fuente: Elaboración propia.

La tabulación de datos se ha realizado a partir del programa informático SPSS (PASW Statistics 18). En él se ha introducido esta información junto con las notas finales facilitadas. Una vez introducidos todos los datos, se procede a revisarlos y depurarlos.

Conviene resaltar que la mayor parte de las variables que se analizan en el presente estudio son cualitativas, siendo dicotómicas o policotómicas. Tres variables, las número 29, 30 y 31, se pueden considerar variables semicualitativas u ordinales, pues sus categorías establecen un orden, concretamente una frecuencia (0- Nunca, 1- A veces, 2- A Menudo, 3- Siempre). Solamente aspectos como la edad del cuidador, la edad del alumno y la nota final de CCNN son variables cuantitativas. Dentro de las variables cuantitativas se puede afirmar que son discretas, puesto que solamente se consideran valores enteros (no se cuentan los meses de edad, por no

considerar este dato relevante, ni las décimas de la nota, porque las notas finales en la Comunitat Valenciana se ponen sin decimales).

Por otro lado, revisando la información obtenida, se decide realizar varios cambios. En primer lugar, se observa que para la variable de lengua materna, tanto cuando hace referencia al cuidador como al alumno, el dato que realmente interesa conocer es si dicha lengua es el inglés o cualquiera diferente al inglés, por lo que se pasa a reconvertir su categorización correspondiente, creando las variables 8 y 18 que aparecen en la tabla.

En segundo lugar, se observa que al registrar de forma cualitativa la variable 12, siguiendo la forma de respuesta requerida en el cuestionario, se pierde la posibilidad de relacionar dicha información con otras variables, por lo que se pasa a categorizarla en 1- Sí y 2- No. Conviene matizar que cuando se ha especificado en la respuesta que la persona que responde sí que tiene relación con el inglés, a través de los deberes del alumno o con motivo de los mismos, se ha considerado que la respuesta es “No”.

Conviene comentar en este punto del análisis que hay ciertas variables que se consideran poco relevantes para el estudio que se va a realizar, por lo que no se tienen en cuenta a continuación. Estas variables son: Identificador (1), Nombre del cuidador (2), Edad del cuidador (5), Profesión del cuidador (6), Institución certificadora del nivel de inglés (11), Nombre del alumno (13), Sexo del alumno (14), Edad del alumno (15), Curso del alumno (16).

A la hora de analizar los datos, existen cuatro factores que afectan dicho proceso (de Vaus, 1996):

1. El número de variables que está siendo examinado.
2. El nivel de medida de las variables.
3. Si se quiere usar los datos con propósitos descriptivos o inferenciales.
4. Responsabilidades éticas.



Según el número de variables, en los casos en los que se ha deseado describir una característica concreta de la muestra se ha seleccionado un método de análisis univariado, mientras que si son dos variables las que se analizan de forma simultánea se ha empleado un método bivariado y en aquellos casos en los que existan tres variables o más, técnicas multivariadas.

Con respecto al nivel de medida de las variables, se ha realizado una catalogación de las mismas, al ser codificadas en el sistema informático, según los tres niveles de medida: intervalo, ordinal o nominal. La variable de intervalo es aquella que se puede clasificar en rangos numéricos, entre los cuales se puede especificar la diferencia entre categorías (edad, peso, etc.). Las variables ordinales son aquellas que se pueden organizar en rangos pero no se puede especificar numéricamente la diferencia entre las categorías. Es el caso de las preguntas en las que las posibles respuestas son “Siempre”, “A menudo”, “A veces” y “Nunca”. Finalmente, las variables nominales son aquellas que no pueden ser ordenadas en un rango.

A la hora de elegir el objetivo del análisis se planteó lo siguiente: la muestra que se ha empleado para el estudio es una muestra de caso, por lo tanto, no seleccionada aleatoriamente. Es por ello que no se puede realizar un análisis inferencial en el que se generalicen los resultados de la muestra a una población más amplia, pues nuestra muestra no es representativa. Es por ello que únicamente se puede hacer un análisis descriptivo, en el que se resumen los patrones de las respuestas obtenidas de la muestra. Conviene aclarar que en dicho análisis descriptivo se han usado técnicas propias del análisis inferencial, como son las pruebas ANOVA o T de Student, para realizar el contraste de hipótesis a un nivel descriptivo y conocer si los datos obtenidos se deben al azar o si se da la suficiente homogeneidad como para que pueda haber un patrón.

Finalmente, en cuanto a la ética en el análisis, se ha intentando en todo momento analizar los datos correctamente para no inducir a error en las conclusiones. Para ello, dicho análisis se ha realizado utilizando como guía

manuales de análisis como son las obras de de Vaus (1996) o Yin (1994), además de contar con la supervisión pertinente.

En este estudio, el análisis de los datos se hizo, en un primer lugar, descriptivo, recogiendo, clasificando, resumiendo y analizando las características de la muestra. En este punto se ha aplicado un procesamiento estadístico elemental, calculando frecuencias de respuesta y porcentajes que representan éstas. Las preguntas abiertas han sido leídas para reducirlas a las categorías que aparecen en los cuadros y calcular las frecuencias.

Al extraer la distribución de frecuencias de las variables se observa si para alguna de las variables aparecen valores no categorizados. Así se perciben varios errores que se pasa a identificar y corregir.

En segundo lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos a partir de tabulaciones cruzadas que relacionan las notas de los alumnos con las diferentes cuestiones planteadas.

En tercer lugar, se pasó a realizar un tratamiento estadístico de los resultados extrayendo la significatividad de las diferencias evidenciadas, tal y como se ha explicado anteriormente, para comprobar el papel del azar en los resultados obtenidos.

Se debe tener en cuenta que las variables con las que se trabaja son cuantitativas, cuando es la variable dependiente, notas de los alumnos, y cualitativas, cuando es cualquiera de las variables independientes. Esta información es esencial a la hora de seleccionar el tipo de prueba estadística que se aplicará para el estudio posterior.

En las cuestiones en las que la variable independiente era dicotómica se ha realizado la prueba T de Student. En este caso, en primer lugar se analizaba con el Test Levene de homogeneidad de varianzas si procede o no realizar el T de Student, siendo que procede cuando la sig es mayor a 0,05. En las cuestiones no dicotómicas se ha realizado el Análisis de Varianza (ANOVA).

En ambos casos, se asumió que las diferencias eran estadísticamente significativas cuando al contrastar la hipótesis nula de que fueran iguales el valor de la  $p$  fuera menor de 0,05. Es decir, que las diferencias encontradas pudieran ser debidas al azar con una probabilidad menor del 5%.

Finalmente, una vez realizados estos análisis, se procedió a comprobar las hipótesis planteadas. Para ello, se decidió lo siguiente:

La primera hipótesis tiene una relación directa con los ítems 1, 2 y 3 del cuestionario. Para poder comprobar si dicha hipótesis es correcta, se procedió a dar una puntuación a las respuestas, tal y como se expresa a continuación:

Cuadro 88: Recodificación de las cuestiones relacionadas con la hipótesis 1.

<b>Hipótesis 1</b>		
Los alumnos cuyos cuidadores valoran positivamente el aprendizaje de una asignatura no lingüística en lengua inglesa obtienen mejores resultados académicos que los alumnos cuyos cuidadores no lo valoran positivamente.		
Cuestiones relacionadas	Posibles respuestas	Puntuaciones otorgadas a las respuestas
Q1. ¿Crees que es importante aprender inglés?	Sí	1
	No	0
	Me es indiferente	0
Q2. ¿Crees que es importante aprender asignaturas en inglés?	Sí	1
	No	0
	Me es indiferente	0
Q3. ¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés?	Sí	1
	No	0
	No lo sé	0

Fuente: Elaboración propia.

Para la comprobación de la hipótesis, se consideró que el cuidador valora positivamente el aprendizaje de dicha asignatura en lengua inglesa cuando obtenga una puntuación igual o mayor que dos. Se procedió a formar entonces dos grupos, uno de ellos comprendiendo a aquellos que sí que se consideran que valora positivamente el aprendizaje de una asignatura en una lengua extranjera y los que no y se realizó un análisis estadístico para comprobar si los alumnos del primer grupo obtenían mejores notas que los del segundo.

Se realizó lo mismo con la segunda hipótesis, la cual estaba relacionada con las siguientes 11 cuestiones.

Cuadro 89: Recodificación de las cuestiones relacionadas con la hipótesis 2.

<b>Hipótesis 2</b>		
Los alumnos cuyos cuidadores ponen en práctica en el contexto familiar estrategias que apoyan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en una lengua extranjera obtienen mejores resultados académicos que los alumnos cuyos cuidadores no lo hacen.		
Cuestiones relacionadas	Posibles respuestas	Puntuaciones otorgadas a las respuestas
Q4. ¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello?	Sí	1
	No	0
Q5. ¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor?	Sí	1
	No	0
	X No se hacen este tipo de reuniones	0
Q6. ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor?	Sí	1
	No	0
	X No se hacen este tipo de reuniones	0
Q7. ¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje tu hijo?	Sí	1
	No	0
Q8. ¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?	Sí	1
	No	0
Q9. ¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?	Sí	1
	No	0
Q10. Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés?	Siempre	2
	A menudo	2
	A veces	1
	Nunca	0
Q11. Cuando tu hijo ve la televisión en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés?	Siempre	2
	A menudo	2
	A veces	1
	Nunca	0
Q12. Cuando tu hijo juega a juegos (electrónicos o no) en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés?	Siempre	2
	A menudo	2
	A veces	1
	Nunca	0
Q13. ¿Participas en actividades educativas	Sí	1
	No	0

organizadas por el profesor de la asignatura de Ciencias Naturales en las que se cuenta con la colaboración de las familias?	No se hacen este tipo de actividades	0
Q14. ¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas (ayuntamiento, escuelas privadas, circo...) que fomentan el aprendizaje del inglés?	Sí	1
	No	0
	No se hacen este tipo de actividades	0

Fuente: Elaboración propia.

Una vez recodificadas las variables en otras diferentes siguiendo estas indicaciones y computadas, se agrupan aquellos que tienen 10 puntos o más para crear un grupo de comparación y los que tienen menos de 10 puntos para crear el otro. En el análisis de resultados se relaciona cada grupo con las notas de los alumnos.

Finalmente, se recodifican las respuestas de las cuatro cuestiones que faltan para comprobar la tercera hipótesis:

*Cuadro 90: Recodificación de las cuestiones relacionadas con la hipótesis 3.*

<b>Hipótesis 3</b>		
Los alumnos cuyos cuidadores utilizan únicamente la lengua materna para apoyarles en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en inglés obtienen buenos resultados académicos.		
Cuestiones relacionadas	Posibles respuestas	Puntuaciones otorgadas a las respuestas
Q15. ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente?	Inglés	0
	Castellano/Valenciano	1
	Castellano/Valenciano o Inglés	0
Q16. ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés?	Inglés	0
	Castellano/Valenciano	1
	Castellano/Valenciano o Inglés	0
Q17. ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales?	Inglés	0
	Castellano/Valenciano	1
	Castellano/Valenciano o Inglés	0
Q18. ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido?	Inglés	0
	Castellano/Valenciano	1
	Castellano/Valenciano o Inglés	0

Fuente: Elaboración propia.

En esta situación se diseñaron dos grupos: un grupo formado por personas que tengan un punto en cada una de las cuestiones, es decir, cuatro, por lo tanto que sólo apoyan al alumno en su lengua materna, y otro formado por aquellos que tengan menos de cuatro puntos, lo que significa que en ocasiones apoyan al alumno en inglés. Se analizó los resultados obtenidos por los alumnos del primer grupo y los del segundo.

## **5. Resultados de la investigación.**

### **5.1. Análisis descriptivo: frecuencias.**

Para resumir los datos de forma ordenada, se procedió a extraer las frecuencias de todas las variables. Las frecuencias que se expresan a continuación son:

1. La frecuencia absoluta: el número de individuos que tienen una determinada característica.
2. El porcentaje: el tanto por ciento del total que representa cada una de las categorías.
3. El porcentaje acumulado: el tanto por ciento de individuos que tienen hasta un determinado valor de la variable. Estas últimas sólo se utilizarán para variables ordinales o cuantitativas.

Dadas las características de las variables que utilizamos, no procede extraer las medidas de tendencia central y de dispersión (media aritmética, mediana, amplitud, varianza, desviación estándar, desviación típica, coeficiente de variación...). Como mucho, se puede extraer la Moda de las variables que interese, dato que se puede extraer de las tablas de frecuencias ya presentadas. Tampoco procede extraer medidas de posición (cuartiles, deciles, centiles o percentiles) o las medidas de forma (asimetría y curtosis). Por lo tanto, el análisis se centró únicamente en los datos de frecuencias que se expresan a continuación.

Tabla 1: Relación del cuidador

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Padre	17	21,0	21,0	21,0
Madre	63	77,8	77,8	98,8
Hermana/o	1	1,2	1,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Sexo del cuidador

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hombre	17	21,0	21,0	21,0
Mujer	64	79,0	79,0	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Estudios del cuidador

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Ed. Secundaria	10	12,3	12,3	13,6
FP Grado Medio	11	13,6	13,6	27,2
Bachillerato/BUP	15	18,5	18,5	45,7
FP Grado Superior	16	19,8	19,8	65,4
Diplomatura/Grado	16	19,8	19,8	85,2
Licenciatura	7	8,6	8,6	93,8
Máster	5	6,2	6,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 4: Lengua materna del cuidador (inglés, no inglés)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
No inglés	80	98,8	98,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5: Nivel de inglés del cuidador

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3,7	3,7	3,7
Ninguno	27	33,3	33,3	37,0
Colegio/Instituto/Bachiller	34	42,0	42,0	79,0
A1	7	8,6	8,6	87,7
A2	1	1,2	1,2	88,9
B1	6	7,4	7,4	96,3
B2	2	2,5	2,5	98,8
C1	1	1,2	1,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Relación con el inglés habitualmente

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	7,4	7,4	7,4
No	54	66,7	66,7	74,1
Sí	21	25,9	25,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En este primer bloque de tablas de frecuencias se ha analizado la información del cuidador que ha rellenado el cuestionario.

Un 77,8% de las respuestas las han dado madres (63 de 81), mientras que un 21% son padres (17 de 81) y un 1,2% hermanos o hermanas (1 de 81). Porcentajes similares se recogen en cuanto al sexo de los cuidadores: 79% son mujeres y 21% son hombres.

Analizando la tabla de frecuencias que expresa el nivel de estudios del cuidador, se observó que un 12,3% tienen únicamente estudios de enseñanza secundaria obligatoria, un 32,1% tienen estudios de enseñanza secundaria postobligatoria y un 54,4% tienen estudios de enseñanza superior. Una de las cuestiones que se consideró analizar es si el nivel de estudios de los padres es un factor condicionante de las notas que obtienen sus hijos en esta asignatura.

Todos los cuidadores menos uno, del que se desconoce este dato porque no respondió a esta pregunta, tienen una lengua materna diferente al inglés. En cuanto a su nivel de inglés, un 33,3% expresaron no tener ningún estudio de inglés (27 de 81). 34 cuidadores de 81 afirmaron conocer el inglés únicamente por lo estudiado en el colegio, el instituto o el bachillerato, pero careciendo de títulos específicos de idioma, lo que supone un 42% de la población. Se cuenta entonces con un 75,3% de cuidadores sin un nivel de inglés reconocido. Dado que un 3,7% de cuidadores no respondieron esta pregunta (3 de 81), se obtuvo un 20,9% que sí que tienen un nivel de inglés

certificado, entre el A1 y el C1. Se consideró interesante analizar las notas que obtienen sus hijos en la asignatura en función de esta información.

En la siguiente tabla de frecuencias se observa que un 66,7% expresan no tener relación habitual con el inglés, frente a un 25,9% que sí que la tienen.

A partir de este análisis, se seleccionaron las siguientes variables como relevantes para el análisis posterior: nivel de estudios de los cuidadores, nivel de inglés de los cuidadores, relación con el inglés de los cuidadores.

Tabla 7: Lengua Materna del Alumno (inglés o no inglés)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No inglés	80	98,8	98,8	98,8
Castellano/Valenciano e Inglés	1	1,2	1,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El único dato que interesa, tal y como se expresó anteriormente, sobre los alumnos es su lengua materna. Se comprueba en la tabla superior que se cuenta con 80 alumnos cuya lengua materna no es el inglés y un alumno cuyas lenguas maternas son el castellano o el valenciano y el inglés. Dado que únicamente se dio un caso en esta categoría, no se pudo sacar conclusiones sobre el mismo, debiendo centrar la atención en los alumnos cuya lengua materna no es el inglés.

Se pasó a analizar las respuestas que se dan a las preguntas del cuestionario:

Tabla 8: ¿Crees que es importante aprender inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	81	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9: ¿Crees que es importante aprender asignaturas en inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Me es indiferente	1	1,2	1,2	1,2
Sí	80	98,8	98,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Las dos primeras preguntas que se realizan se centran en la importancia que los padres le dan al aprendizaje del idioma, por un lado, y al aprendizaje de asignaturas en el idioma extranjero, por otro. Como se recoge, todos los padres consideran importante aprender inglés y únicamente uno de ellos expresa que le es indiferente que se aprendan asignaturas en inglés. Conviene comentar que dado que estos padres eligieron en el momento de la matrícula que sus hijos participaran en el programa experimental, era de esperar recibir estas respuestas. No se pueden extraer datos relevantes que relacionen esta opinión con los resultados de los alumnos, pues no se cuenta con una población similar que exprese lo contrario.

Tabla 10: ¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	72	88,9	88,9	88,9
No	2	2,5	2,5	91,4
No lo sé	7	8,6	8,6	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta se centra en conocer las expectativas de los cuidadores con respecto a la capacidad de sus hijos de conseguir buenos resultados en el área de Ciencias Naturales cuando lo aprenden en inglés. Se observa que un 88,9% sí que confían en ello, mientras que un 11,1% no lo saben o no confían en ello. Se consideró la posibilidad de comprobar *a posteriori* si existe

diferencia entre las notas que sacan los alumnos cuyos padres tienen expectativas positivas y aquellos cuyos padres no las tienen. Podría ser que el porcentaje de estos últimos fuera demasiado pequeño para extraer unas conclusiones generalizables, pero igualmente se analizó más adelante.

Tabla 11: *¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3,7	3,7	3,7
Sí	73	90,1	90,1	93,8
No	5	6,2	6,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Con esta pregunta se pretende relacionar el interés que los padres ponen en la asignatura con los resultados de sus hijos. Se observa que un 90,1% de padres sí que muestran interés, frente a un 6,2% que no lo hacen. Esta información se analizó más adelante relacionándolo con las notas en la asignatura.

Tabla 12: *¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	4,9	4,9	4,9
Sí	64	79,0	79,0	84,0
No	9	11,1	11,1	95,1
No se hace este tipo de reuniones	4	4,9	4,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13: ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2,5	2,5	2,5
Sí	67	82,7	82,7	85,2
No	4	4,9	4,9	90,1
No se hacen este tipo de reuniones	8	9,9	9,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14: ¿Habras con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2,5	2,5	2,5
Sí	70	86,4	86,4	88,9
No	9	11,1	11,1	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15: ¿Habras con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Sí	67	82,7	82,7	84,0
No	13	16,0	16,0	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16: ¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2,5	2,5	2,5
Sí	64	79,0	79,0	81,5
No	15	18,5	18,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17: ¿Participas en actividades educativas organizadas por el profesor de la asignatura de Ciencias Naturales en las que se cuenta con la colaboración de las familias?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	7,4	7,4	7,4
No se hacen este tipo de actividades	50	61,7	61,7	69,1
Sí	17	21,0	21,0	90,1
No	8	9,9	9,9	100,0
Total	81	100,0	100	

Fuente: Elaboración propia.

Estas seis preguntas tienen relación con la comunicación entre el centro y la familia y la colaboración que se establece entre ambos, principalmente centrandó la atención en el profesor de la asignatura y el cuidador que se encarga de apoyar al alumno en ella. El aspecto relevante para este estudio es relacionar los cuidadores que responden que sí a cada una de ellas y los que responden que no o que no se hacen este tipo de reuniones con las notas de sus hijos, viendo si existe relación positiva entre la participación y colaboración del cuidador con el profesor y los resultados del alumno.

Tabla 18: Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Nunca	11	13,6	13,6	14,8
A veces	59	72,8	72,8	87,7
A menudo	10	12,3	12,3	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19: Cuando tu hijo ve la televisión en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Nunca	31	38,3	38,3	39,5
A veces	37	45,7	45,7	85,2
A menudo	10	12,3	12,3	97,5
Siempre	2	2,5	2,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20: Cuando tu hijo juega a juegos (electrónicos o no) en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Nunca	13	16,0	16,0	17,3
A veces	51	63,0	63,0	80,2
A menudo	15	18,5	18,5	98,8
Siempre	1	1,2	1,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.



Con estas tres preguntas se pretende comprobar cómo afecta que los alumnos realicen tareas cotidianas como es leer, ver la televisión o jugar a algún juego en inglés en casa. Son tres preguntas que se centran en la frecuencia con la que lo hacen, por lo que se utilizó la relación entre la frecuencia y las notas. En los casos en los que la familia ha dicho que el alumno siempre realiza una cosa en inglés, dado que son pocos casos y no se podrá extraer conclusiones de ellos, se unieron a la categoría de “A menudo” para el estudio.

Tabla 21: *¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas (ayuntamiento, escuelas privadas, circo...) que fomentan el aprendizaje del inglés?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2,5	2,5	2,5
No se hacen este tipo de actividades	23	28,4	28,4	30,9
Sí	19	23,5	23,5	54,3
No	37	45,7	45,7	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta se centra en la participación el alumno en actividades relacionadas con la asignatura o con el inglés organizadas por instituciones externas al centro. Esto se considera beneficioso para los alumnos y su rendimiento, por lo que se relacionó con las notas de los alumnos para comprobar si existe una relación con ello o si, por el contrario, no existe una relación significativa entre ambas cuestiones. Para realizar dicho análisis, se decidió unir los que no participan y los que expresan que no se hacen este tipo de actividades.

Tabla 22: ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Inglés	1	1,2	1,2	2,5
Castellano/Valenciano	65	80,2	80,2	82,7
Castellano, Valenciano o inglés	14	17,3	17,3	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En esta pregunta, al existir únicamente un caso en el que se hable normalmente al alumno en inglés, se tuvo que dejar de lado ese dato y centrar la atención en los otros dos casos, relacionándolos con las notas que obtienen los alumnos.

Tabla 23: ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Inglés	18	22,2	22,2	23,5
Castellano/Valenciano	30	37,0	37,0	60,5
Castellano, valenciano o inglés	32	39,5	39,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24: ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,2	1,2	1,2
Inglés	7	8,6	8,6	9,9
Castellano/Valenciano	45	55,6	55,6	65,4
Castellano, valenciano o inglés	28	34,6	34,6	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26: ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2,5	2,5	2,5
Inglés	27	33,3	33,3	35,8
Castellano/Valenciano	23	28,4	28,4	64,2
Castellano, valenciano o inglés	29	35,8	35,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que a la hora de ayudar a los alumnos con las tareas del colegio muchos de ellos emplean el inglés en algún momento, obteniendo cifras que pueden ser relevantes de cara a los análisis posteriores.

En estas preguntas se desea, por un lado, analizar si los alumnos a los que sólo se les habla en castellano o valenciano obtienen buena nota y lo mismos con los alumnos a los que no se les habla todo el rato en inglés sino que dependiendo de la situación se usa una lengua u otra. La otra cuestión que interesa es si existe diferencia entre los alumnos a los que sólo se les habla en castellano o valenciano y los que se les habla en inglés siempre o ocasionalmente en estas situaciones.

La pregunta número 19, variable 39 de este estudio, invitó a los cuidadores a explicar, si han marcado que usan el castellano, el valenciano o el inglés a la hora de ayudar a los alumnos con sus estudios, cuándo emplean cada lengua. Así, se encuentran las siguientes explicaciones:

Tabla 27: Si has contestado "Castellano, Valenciano o inglés" en las preguntas anteriores, explícanos cuándo usas el inglés y cuándo la lengua materna, por qué, etc.

Mi inglés todavía se defiende para repasar y preguntar con él, pero cada vez es más difícil por el nivel que adquieren.
Leemos, repasamos y hablamos en inglés; yo intento esforzarme todo lo posible para que él mismo me explique con sus propias palabras (en inglés) el temario que tiene que estudiar.
Utilizo el inglés para intentar ayudarlo más aunque por mi nivel termino hablando castellano.
Utilizo el inglés sobre todo cuando preparamos juntos un examen. Le explico las cosas que creo son más complejas en castellano y luego lo estudiamos en inglés. También, algunas veces le digo cómo se diría en castellano para que conozca el vocabulario en ambos idiomas.
En inglés poco haciendo deberes.
Dado que mi inglés es malo, no puedo explicarme y por este motivo utilizo el castellano, aunque con ayuda del traductor le hago que ella lea en inglés el resultado de la búsqueda.
Las frases sencillas se las explico en inglés, las complicadas en castellano y la respuesta ella en inglés.
Se le habla habitualmente en castellano ya que es el único idioma del padre, yo procuro mantener algunas conversaciones con ellos en inglés diariamente y todo lo relacionado con los deberes escolares en inglés también.
Normalmente intento dentro de mis posibilidades explicarle las cosas en el idioma que toca, si es Valencià pues en valenciano, si es Science pues inglés y así con todas las asignaturas, cuando tiene alguna duda, o estudia un examen y me dice que le pregunte.
Usamos las lenguas indistintamente, no tenemos ninguna regla fija.
Utilizamos la lengua materna para explicar el contenido asegurándonos que lo comprende, después vamos introduciendo vocabulario en inglés así como contenidos.
Inglés para preguntarle los temas, el resto en valenciano
El inglés lo utilizo para preguntar el temario de los deberes o para estudiar para el examen.
Yo le pregunto en castellano y Ángela responde en inglés.
Cuando tengo que explicarle la gramática lo hago en castellano, cuando tiene que estudiar exámenes, vocabulario, etc... en inglés.
Le pregunto en inglés y las explicaciones lo intento pero si no me aclaro en castellano o valenciano.
El inglés lo utilizo más para traducirlo y pasarlo al castellano si no comprende la frase. La niña tiene una buena pronunciaci3n pero a veces no sabe lo que dice la frase y buscamos en el diccionario lo que quieren decir las palabras.
Sus respuestas en inglés para comprobar compresi3n, gramática y vocabulario. Mis explicaciones en las tres lenguas dependiendo de la complejidad de la materia, a menor complejidad más inglés. La lengua materna se utiliza para todo lo demás.
Cuando hay expresiones o situaciones que son más fáciles de asimilar en castellano para luego razonar en inglés.
Si no sabe lo que significa alguna palabra o texto, lo comentamos en inglés, también preguntas como "What day today?" ...etc.

<p>El idioma que hablo con mi hijo es el valenciano, aunque él me responde en castellano (mi marido le habla el castellano y le resulta más fácil responder en castellano). En inglés no le hablamos porque ninguno de los dos lo hemos estudiado, sólo lo básico.</p>
<p>Se habla en inglés en la medida de lo posible en algunas ocasiones y normalmente se le explica en castellano para que entienda.</p>
<p>Intento explicarle y preguntarle en inglés. Le pregunto varias veces y si no me contesta me paso al castellano.</p>
<p>Para estudiar le intento hablar en inglés, pero si no sé expresarme se lo explico en castellano.</p>
<p>Cuando mi nivel de inglés me lo permite, siempre y cuando la conversación no sea demasiado extensa o con muchos tecnicismos.</p>
<p>La lengua materna la usamos siempre para ayudarlo a estudiar y que lo entienda bien, pero a la hora de preguntarle el tema lo hago en inglés para ver la comprensión y como se expresa mi hija.</p>
<p>Pues primero en castellano para que entienda mejor lo que ha dado en clase y luego lo explica en inglés.</p>
<p>Procuro primero explicarle en inglés los conceptos, hasta donde llega mi nivel, pero también utilizo el valenciano y el castellano para que conozca el vocabulario en los tres idiomas y en los conceptos que me resulta difícil explicarlos en inglés.</p>
<p>Si son preguntas directas puedo hacerlas en inglés. Si es un poco más complicado lo hago en castellano.</p>
<p>Todo lo que sabemos en inglés en casa se repasa constantemente. Procuramos añadir expresiones. Y cuando vienen familiares que hablan inglés procuramos que le hablen en inglés.</p>
<p>En inglés cuando le ayudo a leer y comprender el texto, y cuando tiene que memorizar algún concepto (nombre huesos, músculos, vocabulario...).</p>
<p>Intento usar el inglés pero debido a mi nivel de inglés también debo usar el castellano para profundizar en la explicación.</p>
<p>Cuando no entiende el concepto en inglés.</p>
<p>Uso la lengua materna porque yo no sé inglés pero procuro que el niño me conteste en inglés (ayudando siempre con traductor).</p>
<p>Cuando no es capaz de expresarse correctamente le ayudo en castellano.</p>
<p>Como no domino el inglés, le explico en castellano y uso el traductor para ayudarlo con el inglés. Mi hijo domina bastante bien lo que aprende y así como lo que él sabe y mi ayuda, el estudia y aprende.</p>
<p>Primero intento explicarle todo en inglés, incluso cuando no lo entiende. Si así tampoco lo entiende, ya paso al valenciano.</p>
<p>Ayudo a realizar tareas en castellano y ella utiliza inglés para llevarlas a cabo.</p>
<p>Con apoyo del libro en inglés, para explicación o aclaración de dudas en castellano.</p>
<p>Cuando son enumeraciones de cosas, vocabulario o frases cortas lo hablamos en inglés. Si para entender un proceso lo hacemos en valenciano que es nuestra lengua materna.</p>
<p>La lengua materna para explicaciones de los ejercicios, y la lengua inglesa cuando hay dudas.</p>
<p>El inglés lo uso en la medida de mis posibilidades, que son pocas, en algún rato que estamos distendido cenando o preparando la mesa. La lengua materna la mayoría del tiempo.</p>
<p>Cuando ella "está de humor" hablo en inglés. Si está cansada o de mal humor, no quiere que hable inglés.</p>
<p>Inglés para reforzar la pronunciación.</p>
<p>Si hace las tareas con su padre lo hace todo en inglés, si hace las tareas con su madre, las hace en castellano, pero contestando en inglés.</p>
<p>Cuando tengo que explicarle prefiero hacerlo en castellano para no meter la pata ni con el idioma y para que lo pueda comprender mejor.</p>
<p>Cuando le ayudamos con los deberes, procuramos hablarle en inglés. Aunque nos resulta extremadamente</p>

difícil debido a nuestro nivel de conocimientos.
Si la asignatura es en castellano o valenciano, utilizo estos en el resto de asignaturas o cualquier cosa que me pregunta intento hacerlo en inglés.
En función de si se expresar exactamente lo que necesito transmitirle.

Fuente: Elaboración propia.

Se ve que en la mayoría de respuestas existe más o menos el mismo patrón: la lengua castellana o valenciana se usa principalmente para explicar las cuestiones y el inglés para preguntar la lección.

*Tabla 28: Nota final CCNN*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	1,2	1,2	1,2
6	5	6,2	6,2	7,4
7	14	17,3	17,3	24,7
8	26	32,1	32,1	56,8
9	29	35,8	35,8	92,6
10	6	7,4	7,4	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se encuentran las notas que sacan los alumnos cuyas familias han sido encuestadas. Estos datos se relacionarán directamente con las preguntas que se han ido señalando en este análisis descriptivo.

## **5.2. Análisis descriptivo: tabulaciones cruzadas.**

En este momento del análisis se relacionaron todos los elementos que se han ido nombrando en el análisis descriptivo con las notas de los alumnos.

a. Nivel de estudios de los cuidadores:

A la hora de realizar el análisis de la posible relación que haya entre el nivel de estudios de los cuidadores y las notas obtenidas por los alumnos, se procedió a recodificar la variable “Nivel de Estudios” con las siguientes categorías: 1- Enseñanza Secundaria Obligatoria, 2- Enseñanza secundaria postobligatoria, agrupando estudios de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio, y 3- Enseñanza Superior, que comprende los estudios universitarios (grado, diplomatura, licenciatura, máster y doctorado) y la Formación Profesional de Grado Superior.

Tabla 29: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estudios Cuidador Agrupados * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30: Estudios Cuidador Agrupados \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
Estudios Cuidador Agrupados Enseñanza Secundaria Obligatoria	0	3	5	8	5	0	21
Enseñanza Secundaria Postobligatoria	0	0	6	7	13	5	31
Enseñanza superior	1	2	3	10	11	1	28
Total	1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

Se observa a partir de esta tabla que, en la muestra seleccionada, la mayor parte de los alumnos que han obtenido un 9 o un 10 de nota en Ciencias Naturales son aquellos cuyos cuidadores tienen estudios de Enseñanza Secundaria Postobligatoria, ya sea el Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio.

b. Nivel de inglés de los cuidadores:

Para facilitar el análisis, se procedió a recodificar la variable del nivel de inglés de los padres en las siguientes categorías: 1- Ninguno, 2- Nivel del Colegio, Instituto o Bachillerato y 3- Niveles A, B, C (del MCERL).

Tabla 31: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Nivel de Inglés del Cuidador (Agrupado) * Nota final CCNN	78	96,3%	3	3,7%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32: Nivel de Inglés del Cuidador (Agrupado) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count		Nota final CCNN						Total
		5	6	7	8	9	10	
		Nivel de Inglés del Ninguno Cuidador (Agrupado)	0	1	5	14	7	
	Nivel del Colegio, Instituto, Bachillerato	1	2	5	8	14	4	34
	Niveles A, B, C	0	2	2	3	8	2	17
Total		1	5	12	25	29	6	78

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla anterior se puede resaltar que aquellos alumnos que obtienen las notas más altas en la asignatura seleccionada son atendidos, en



su mayor parte, por cuidadores cuyo nivel de inglés certificado es el nivel adquirido en el colegio, instituto o Bachillerato, y posteriormente aquellos que han obtenido certificaciones externas siguiendo la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

c. Relación habitual de los cuidadores con el inglés:

Tabla 33: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Relación con el inglés habitualmente * Nota final CCNN	81	100,0%	0	,0%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34: Relación con el inglés habitualmente \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
Relación con el inglés habitualmente	0	1	1	1	3	0	6
No	1	3	11	20	16	3	54
Sí	0	1	2	5	10	3	21
Total	1	5	14	26	29	6	81

Fuente: Elaboración propia.

Parece, según los datos de la tabla, que la relación habitual de los cuidadores con el inglés no condiciona la obtención de notas altas por parte de los alumnos.

d. Expectativas de los cuidadores.

Se muestra a continuación los datos relativos a las notas de los alumnos agrupadas según expectativas de los cuidadores. Debido a los porcentajes tan

pequeños que se han obtenido en las categorías No y No lo sé, se procedió a recodificarlas fusionando estas dos situaciones bajo la categoría “2- No/No lo sé” para su estudio posterior.

Tabla 35: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés? (A) * Nota final CCNN	81	100,0%	0	,0%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36: ¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés? (A) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count

	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
	¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés? (A)	1	5	10	24	26	
No/No lo sé	0	0	4	2	3	0	9
Total	1	5	14	26	29	6	81

Fuente: Elaboración propia.

Ante esta información, conviene resaltar que todos los alumnos que han obtenido un 10 en la asignatura son apoyados por cuidadores que tienen expectativas de que el alumno consiga buenos resultados en la asignatura. Lo mismo ocurre con la mayoría de los alumnos que han obtenido un 9.

e. Interés de los cuidadores.

Tabla 37: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello? * Nota final CCNN	78	96,3%	3	3,7%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38: ¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello? Sí	1	4	13	22	27	3	73
No	0	0	1	2	2	0	5
Total	1	4	14	24	29	6	78

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que todos los alumnos que han obtenido un 10, y la gran mayoría de los que han obtenido un 9 o un 8 son apoyados por cuidadores que muestran interés por lo que se hace en la asignatura, interés que se traduce en hablar con el alumnos sobre la misma.

f. Participación y colaboración de los cuidadores con el profesor:

A continuación se analizan las seis cuestiones que se realizan sobre la participación o la colaboración de los cuidadores con los profesores. Para ello, en las variables que corresponden a las preguntas Q5, Q6 y Q13, se

recodifican las respuestas agrupando las respuestas en 1- Sí y 2- No/No se hacen este tipo de reuniones/actividades.

1. Q5: ¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor?

Tabla 39: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor? (Agrupada) * Nota final CCNN	73	90,1%	8	9,9%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 40: ¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor? (Agrupada) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor? (Agrupada) Sí	1	4	9	18	26	6	64
No/No se hacen este tipo de reuniones	0	1	3	3	2	0	9
Total	1	5	12	21	28	6	73

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la gran mayoría de los alumnos que obtienen un 9 y la totalidad de los que obtienen un 10 son apoyados en sus tareas por cuidadores que asisten a las tutorías grupales de las familias con el profesor.

2. Q6. ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor?

Tabla 41: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor? (Agrupado) * Nota final CCNN	71	87,7%	10	12,3%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 42: ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor? (Agrupado) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿Asistes a tutorías Sí individuales solicitadas por el profesor? (Agrupado)	1	5	12	22	22	5	67
No/No se hacen este tipo de reuniones	0	0	0	1	3	0	4
Total	1	5	12	23	25	5	71

Fuente: Elaboración propia.

Una vez más, se observa que la totalidad de alumnos que obtienen un 10 y la gran mayoría de los que obtienen un 9 tienen cuidadores que asisten a tutorías individuales solicitadas por el profesor.

3. Q7. ¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo?

Tabla 43: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo? * Nota final CCNN	79	97,5%	2	2,5%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 44: ¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
	¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo?						
Sí	1	5	12	22	24	6	70
No	0	0	2	2	5	0	9
Total	1	5	14	24	29	6	79

Fuente: Elaboración propia.

La totalidad de los cuidadores cuyos hijos han obtenido un 10 en la asignatura hablan con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje del alumno, así como la gran mayoría de aquellos cuyos hijos han obtenido un 9.

4. Q8. ¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?

Tabla 45: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo? * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 46: ¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
	¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?						
Sí	1	5	9	24	22	6	67
No	0	0	5	1	7	0	13
Total	1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información de la tabulación cruzada que se ha obtenido de estas cuatro preguntas se puede observar que los seis alumnos que han obtenido un 10 en la asignatura tienen cuidadores que realizan las cuatro cosas preguntadas: asisten a reuniones grupales con el profesor, asisten a reuniones individuales solicitadas por éste, hablan con el profesor sobre el progreso de aprendizaje del alumno y hablan con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideran importantes sobre el alumno. En las cuatro preguntas, entre los alumnos que han obtenido un 9, la mayoría de ellos son apoyados por cuidadores que también realizan estas actuaciones en el centro educativo.

5. Q9. ¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?

Tabla 47: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo? * Nota final CCNN	79	97,5%	2	2,5%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 48: ¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
	¿Hablas con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?						
Sí	1	4	10	23	21	5	64
No	0	1	3	2	8	1	15
Total	1	5	13	25	29	6	79

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la tabla 48 que de los 6 alumnos que han obtenido un 10 en la asignatura 6 sí que han hablado con el profesor para saber cómo pueden ayudar al alumno. Entre los alumnos que han obtenido un 7, un 8 o un 9, la mayoría de ellos tienen cuidores que sí que han hablado con el profesor sobre el tema.



6. Q13. ¿Participas en actividades educativas organizadas por el profesor de la asignatura de Ciencias Naturales en las que se cuenta con la colaboración de las familias?

Tabla 49: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Participas en act. educativas organizadas por el profesor de la asignatura de CCNN en las que se cuenta...? (Agr) * Nota final CCNN	75	92,6%	6	7,4%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 50: ¿Participas en act. educativas organizadas por el profesor de la asignatura de CCNN en las que se cuenta...? (Agr) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿Participas en act. educativas organizadas por el profesor de la asignatura de CCNN en las que se cuenta...? (Agr) Sí	0	1	2	4	8	2	17
No/No se hacen este tipo de actividades	1	4	11	18	21	3	58
Total	1	5	13	22	29	5	75

Fuente: Elaboración propia.

En esta ocasión, la mayoría de los alumnos que obtienen las mejores notas son apoyados por cuidadores que no participan en actividades educativas en la asignatura organizadas por el profesor.

g. Frecuencia con la que los alumnos leen, ven la televisión o juegan en inglés.

A continuación se analizaron las medias que obtienen los alumnos en relación con la frecuencia con la que leen, ven la televisión o juegan en inglés. Observando las frecuencias, se decidió agrupar las categorías Siempre y A menudo para facilitar el análisis.

1. Q10. Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés?

Tabla 51: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés? (Agr) * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 52: Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés? (Agr) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						
	5	6	7	8	9	10	Total
Cuando tu hijo lee Nunca cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés? (Agr)	0	2	4	2	1	2	11
A veces	1	3	10	20	23	2	59
A menudo/Siempre	0	0	0	3	5	2	10
Total	1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos extraídos en la presente tabulación cruzada se observa que todos los alumnos que leen a menudo o siempre en inglés han obtenido una nota igual o superior a 8 en la asignatura analizada. Por otro lado, la mayoría de los que lo hacen a menudo obtienen estas mismas notas. Sin embargo, también se observa que la mayoría de los alumnos que nunca leen en inglés obtienen una nota igual o superior a siete.

2. Q11. Cuando tu hijo ve la TV en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés?

Tabla 53: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Quando tu hijo ve la TV en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés? (Agr) * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 54: Cuando tu hijo ve la TV en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés? (Agr) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
Quando tu hijo ve la TV en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés? (Agr)							
Nunca	0	3	6	11	10	1	31
A veces	1	1	8	12	12	3	37
A menudo/Siempre	0	1	0	2	7	2	12
Total	1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta información se observa que de los seis alumnos que han obtenido un 10 en la asignatura, dos de ellos ven la televisión a menudo o

siempre en inglés, 3 a veces y 1 nunca. Sin embargo, analizando los datos para los alumnos que han obtenido 8 ó 9, llama la atención los alumnos que ven a menudo o siempre la televisión en inglés entre ellos son los menos, mientras que la mayoría lo hace a menudo y un número muy similar a la mayoría no lo hace nunca. Parece que esto podría llevar a afirmar que los alumnos que obtienen mejores notas no suelen ver la televisión en inglés. También conviene resaltar que aquellos alumnos que a menudo o siempre ven la televisión en inglés, un total de 12 en este caso, han obtenido, excepto 1, notas iguales o superiores a un 8.

3. Q12. Cuando tu hijo juega a juegos (electrónicos o no) en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés?

Tabla 55: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Quando tu hijo juega a juegos en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés? (Agr) * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 56: Cuando tu hijo juega a juegos en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés? (Agr) \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
Quando tu hijo juega a Nunca juegos en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés? (Agr)	1	2	3	5	2	0	13
A veces	0	3	10	15	22	1	51
A menudo/Siempre	0	0	1	5	5	5	16
Total	1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

En esta situación, al igual que en las dos preguntas anteriores, se observa que la mayoría de los que han obtenido las mejores notas juegan a juegos en inglés al menos a veces, siendo que todos menos uno de los que obtienen un 10 lo hacen a menudo. Se puede afirmar, a partir de estos datos, que los alumnos que juegan a menudo o siempre a juegos en inglés obtienen en la asignatura buenos resultados académicos, en su mayoría un 8 o más.

g. Participación del alumno en actividades externas al centro.

Se analizan a continuación las medias de los alumnos que participan en actividades organizadas por instituciones externas, como pueden ser el ayuntamiento, escuelas privadas, etc. que fomentan el aprendizaje del inglés y los que no lo hacen. Se procedió a recodificar la variable de participación para crear las categorías 1- Sí y 2- No/No se hacen este tipo de actividades.

Tabla 57: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas que fomentan el aprendizaje del inglés? (Agr) * Nota final CCNN	79	97,5%	2	2,5%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 58: ¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas que fomentan el aprendizaje del inglés? (Agr) \* Nota final CCNN Crosstabulation

	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas que fomentan el aprendizaje del inglés? (Agr) Sí	0	1	3	7	7	1	19
No/No se hacen este tipo de actividades	1	4	11	18	22	4	60
Total	1	5	14	25	29	5	79

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en esta tabla que la en general los alumnos que han obtenido 10 o 9 no han participado en actividades que fomenten el aprendizaje del inglés organizadas por instituciones externas al centro educativo.

h. Lengua en la que se relaciona el cuidador con el alumno.

Finalmente se analizaron las cuatro preguntas relacionadas con la lengua en la que se les habla a los alumnos en función de diferentes situaciones.

1. Q15. ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente?

Tabla 59: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente? * Nota final CCNN	79	97,5%	2	2,5%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 60: ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente?							
Castellano/ Valenciano	1	5	13	20	22	4	65
Castellano, Valenciano o inglés	0	0	1	5	6	2	14
Total	1	5	14	25	28	6	79

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se puede extraer que la mayoría de los alumnos que han obtenido 9 o 10 en la asignatura son hablados normalmente en su idioma materno.

2. Q16. ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés?

Tabla 61: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés? * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 62: ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count		Nota final CCNN						Total
		5	6	7	8	9	10	
¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés?	Inglés	0	0	3	4	8	3	18
	Castellano/ Valenciano	1	4	7	11	6	1	30
	Castellano, valenciano o inglés	0	1	4	10	15	2	32
Total		1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se recoge que la mayoría de los alumnos que han obtenido un 10 o un 9 en la asignatura son ayudados en inglés totalmente o en combinación de esta lengua con la lengua materna.

3. ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales?

Tabla 63: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales? * Nota final CCNN	80	98,8%	1	1,2%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 64: ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						
	5	6	7	8	9	10	Total
¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales?							
Inglés	0	0	0	1	5	1	7
Castellano/Valenciano	1	4	10	19	10	1	45
Castellano, valenciano o inglés	0	1	4	5	14	4	28
Total	1	5	14	25	29	6	80

Fuente: Elaboración propia.

Las explicaciones que reciben los alumnos que han obtenido notas más altas, según se indica en esta tabla, son en una combinación de la lengua materna y el inglés. Conviene resaltar, aún así, que la cantidad de alumnos a los que se les explica en su lengua materna y han obtenido notas altas (8 y 9) es significativa.



4. ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido?

Tabla 65: Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido? * Nota final CCNN	79	97,5%	2	2,5%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 66: ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido? \* Nota final CCNN Crosstabulation

Count	Nota final CCNN						Total
	5	6	7	8	9	10	
¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales? ¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido?							
Inglés	0	1	3	6	12	5	27
Castellano/Valenciano	1	1	6	10	5	0	23
Castellano, valenciano o inglés	0	2	5	9	12	1	29
Total	1	4	14	25	29	6	79

Fuente: Elaboración propia.

Parece que a la hora de preguntar la lección a los alumnos, aquellos que obtienen un 9 o un 10 usan habitualmente el inglés o una combinación de la lengua materna con el inglés.

### 5.3. Análisis descriptivo: diferencias estadísticamente significativas.

Llegado a este punto, se procedió a analizar si las relaciones que se observan entre las notas y las cuestiones trabajadas son debidas al azar o por el contrario podría ser replicado en una nueva muestra de las mismas características de la empleada en este estudio.

a. Nivel de estudios de los cuidadores:

Se analizaron las medias que obtuvieron los alumnos en función de la variable estudios del cuidador, para analizar posteriormente si existe una diferencia estadísticamente significativa entre ellas. Para ello, siendo que la variable estudios es cualitativa y hay más de una, y la variable nota en CCNN es cuantitativa, se procedió a realizar un Análisis de la Varianza, conocido como ANOVA:

Tabla 67: Descriptives

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Enseñanza Secundaria Obligatoria	21	7,71	1,007	,220	7,26	8,17	6	9
Enseñanza Secundaria Postobligatoria	31	8,55	,995	,179	8,18	8,91	7	10
Enseñanza superior	28	8,11	1,133	,214	7,67	8,55	5	10
Total	80	8,18	1,088	,122	7,93	8,42	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 68: ANOVA

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,908	2	4,454	4,052	,021
Within Groups	84,642	77	1,099		
Total	93,550	79			

Fuente: Elaboración propia.

Según la información extraída, los alumnos que mejor nota sacarían de media son aquellos cuyos padres tienen estudios postobligatorios, seguidos de los que tienen estudios superiores y finalmente de los que tienen estudios obligatorios únicamente. Conviene estudiar las características de dichas medias para saber si existen diferencias estadísticamente significativas. Tal y como se ha comentado en el apartado de metodología, se considera que sí que existe diferencia estadísticamente significativa cuando la  $p$ , que indica la probabilidad de que las diferencias encontradas en el contraste de hipótesis sean debidas simplemente al azar o si por el contrario son reales, es menor a 0,05. Es decir, cuando se garantiza que la información va a ser real, con una seguridad del 95%, siendo que menos del 5% de la misma será producto del azar. En este caso se obtuvo una  $p$  de 0,021, por lo que se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas.

A partir de estos datos se puede concluir que la media en la asignatura de Ciencias Naturales de los alumnos cuyos cuidadores tienen estudios de enseñanza secundaria postobligatoria será ligeramente superior a la de aquellos cuyos padres tienen estudios superiores, que a su vez será ligeramente superior a la de los alumnos hijos de cuidadores con estudios de enseñanza secundaria.

Conviene recordar, tal y como se ha comentado en puntos anteriores, la importancia de ser prudentes a la hora de generalizar este tipo de conclusiones, puesto que en este estudio tiene ciertas limitaciones: no valorar

la capacidad de los alumnos, no tener en cuenta los criterios de evaluación de los distintos profesores, etc.

b. Nivel de inglés de los cuidadores:

*Tabla 69: Descriptives*

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ninguno	27	8,00	,784	,151	7,69	8,31	6	9
Nivel del Colegio, Instituto, Bachillerato	34	8,29	1,219	,209	7,87	8,72	5	10
Niveles A, B, C	17	8,35	1,222	,296	7,72	8,98	6	10
Total	78	8,21	1,085	,123	7,96	8,45	5	10

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 70: ANOVA*

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,777	2	,888	,749	,476
Within Groups	88,941	75	1,186		
Total	90,718	77			

Fuente: Elaboración propia.

En esta última tabla se observa que la  $p=0,476$ , superior a  $0,05$ , por lo que no se puede concluir que exista una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas en función del nivel de inglés certificado de los cuidadores. Así pues, no se puede contar con que la situación obtenida en este estudio sea real y no debida al azar.

c. Relación habitual de los cuidadores con el inglés:

Para analizar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas en función de si los padres tienen o no una relación habitual con el idioma, se cuenta con una variable cuantitativa (notas) y una variable cualitativa dicotómica, por lo que en vez de realizar el Análisis de la Varianza (ANOVA) se debió realizar un test T de Student de muestras independientes.

Tabla 71 :Group Statistics

Relación con el inglés habitualmente		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN	No	54	8,04	1,063	,145
	Sí	21	8,57	1,028	,224

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 72: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,025	,875	-1,972	73	,052	-,534	,271	-1,075	,006
Equal variances not assumed			-2,002	37,640	,053	-,534	,267	-1,075	,006

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis T de Student, la p obtenida supera ligeramente el 0,05 establecido, siendo de 0,052, por lo que se debe concluir que no existe una diferencia estadísticamente significativa. Sin embargo, dado que la  $p=0,052$ , sería de esperar que en caso de realizarse un estudio posterior en el que se ampliara la muestra la diferencia fuera estadísticamente significativa.

d. Expectativas de los cuidadores.

Al igual que en el caso anterior, se realiza un test de T de Student:

Tabla 73: Group Statistics

¿Crees que tu hijo puede conseguir buenos resultados en la asignatura de Ciencias Naturales aprendiéndola en inglés? (A)		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN	Sí	72	8,21	1,100	,130
	No/No lo sé	9	7,89	,928	,309

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 74: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,125	,725	,834	79	,407	,319	,383	-,443	1,082
Equal variances not assumed			,952	11,018	,361	,319	,335	-,419	1,057

Fuente: Elaboración propia.

En el test T de Student se obtiene una  $p > 0,05$ , por lo que no se puede concluir que exista una diferencia estadísticamente significativa entre la media que obtienen los alumnos cuyos cuidadores tienen expectativas positivas hacia los resultados que obtendrán y aquellos alumnos cuyos cuidadores no las tienen. En este estudio la media de los alumnos que se encuentran en el primer caso es ligeramente superior a los que no, pero no se puede afirmar que esto no se deba al azar.

e. Interés de los cuidadores.

Se procedió a extraer un T de Student, ya que la variable del interés de los cuidadores es dicotómica:

Tabla 75: Group Statistics

¿Muestras interés por lo que se hace en Ciencias Naturales hablando con tu hijo/el alumno sobre ello?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN	Sí	73	8,21	1,092	,128
	No	5	8,20	,837	,374

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 76: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,703	,404	,011	76	,991	,005	,499	-,989	1,000
Equal variances not assumed			,014	4,985	,989	,005	,395	-1,012	1,023

Fuente: Elaboración propia.

Una vez más, se extrae, de la p obtenida en el T de Student ( $P=0,991$ ), que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas en ambas situaciones, por lo que no se puede generalizar que los alumnos cuyos padres muestren interés o no lo hagan vayan a conseguir una media similar a la obtenida en este estudio. Muy posiblemente esta cifra es tan alta por el bajo tamaño muestral de individuos que han contestado que “No” a esta pregunta.

f. Participación y colaboración de los cuidadores con el profesor:

A continuación, siguiendo el esquema del análisis anterior, se estudian las seis cuestiones que se realizan sobre la participación o la colaboración de los cuidadores con los profesores.

1. Q5: ¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor?

Tabla 77: Group Statistics

¿Asistes a las reuniones grupales de las familias con el profesor? (Agrupada)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN Sí	64	8,28	1,119	,140
No/No se hacen este tipo de reuniones	9	7,67	1,000	,333

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 78: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,165	,686	1,560	71	,123	,615	,394	-,171	1,400
Equal variances not assumed			1,700	11,024	,117	,615	,362	-,181	1,410

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos obtenidos, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas entre los alumnos cuyos cuidadores asisten o no a las reuniones grupales.

Se puede observar que la media obtenida por los alumnos cuyos cuidadores sí que asisten a las reuniones grupales de las familias con el



profesor es de 8,28, frente al 7,67 que obtienen los alumnos cuyos cuidadores no asisten o desconocen que se realicen este tipo de reuniones. Esta información estaría en línea con estudios analizados en la parte del marco teórico. Sin embargo, parece que este dato no es concluyente en este estudio para los datos muestrales obtenidos, pues podría ser debido al azar. Posiblemente se necesitaría una N mayor para poder obtener una diferencia estadísticamente significativa, si es que existe.

2. Q6. ¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor?

Tabla 79: Group Statistics

¿Asistes a tutorías individuales solicitadas por el profesor? (Agrupado)		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN	Sí	67	8,10	1,116	,136
	No/No se hacen este tipo de reuniones	4	8,75	,500	,250

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 80: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	2,026	,159	-1,143	69	,257	-,646	,565	-1,772	,481
Equal variances not assumed			-2,267	5,032	,072	-,646	,285	-1,376	,085

Fuente: Elaboración propia.

La media obtenida por los alumnos cuyos padres sí que asisten a reuniones solicitadas por el profesor (8,10) es menor que la media de aquellos que no asisten o desconocen que se realicen (8,75). Esta diferencia ha sido relacionada por algunos autores, tal y como se ha visto en el Marco Teórico,

con el hecho de que normalmente los profesores utilizan las reuniones individuales para comentar problemas de los alumnos, ya sean académicos o conductuales, de lo que se podría desprender que los alumnos cuyos padres asisten a reuniones individuales tendrán más problemas que los alumnos cuyos padres no asisten. Este estudio no se ha centrado en analizar este tipo de información.

Al contrastar la hipótesis de que estas diferencias se dieran en relación con la situación planteada (asistencia o no de los padres a reuniones individuales), no se han encontrado evidencias de que las diferencias encontradas no fueran producidas meramente por el azar, pues la  $p=0,257$ .

3. Q7. ¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo?

Tabla 81: Group Statistics

¿Hablas con el profesor para conocer el progreso de aprendizaje de tu hijo?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN Sí	70	8,16	1,125	,134
No	9	8,33	,866	,289

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 82: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,444	,507	-,452	77	,652	-,176	,390	-,952	,600
Equal variances not assumed			-,553	11,781	,590	-,176	,318	-,871	,519

Fuente: Elaboración propia.

Dada la información extraída del análisis realizado y expresado en las tablas que se relacionan previamente, no se puede afirmar que exista una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas por los alumnos cuyos cuidadores sí que hablan con el profesor para conocer el progreso y los que no.

4. Q8. ¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?

Tabla 83: Group Statistics

¿Hablas con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideras importantes sobre tu hijo?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN	Sí	67	8,18	1,114	,136
	No	13	8,15	,987	,274

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 84: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,055	,815	,076	78	,940	,025	,332	-,635	,686
Equal variances not assumed			,083	18,454	,935	,025	,306	-,616	,666

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las medias obtenidas por los alumnos cuyos cuidadores sí que hablan con el profesor para dar información sobre cuestiones que consideran importantes de su hijo y los que no, no se puede concluir que exista

una diferencia estadísticamente significativa, siendo que las medias obtenidas pueden deberse en un 94% al azar.

5. Q9. ¿Habras con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?

Tabla 85: Group Statistics

¿Habras con el profesor para saber cómo puedes ayudar a tu hijo?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN Sí	64	8,16	1,087	,136
No	15	8,33	1,113	,287

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 86: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,235	,629	-,565	77	,573	-,177	,313	-,801	,447
Equal variances not assumed			-,557	20,733	,583	-,177	,318	-,839	,484

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar, en esta pregunta y las dos anteriores, que la media de los alumnos cuyos padres no hablan con el profesor es ligeramente superior que los de la situación contraria. Esto, como se ha comentado en el marco teórico, puede deberse a que los cuidadores que hablan con el profesor lo hacen porque dicho alumno tendría dificultades.

Según los datos obtenidos, siendo la  $p=0,573$ , no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los alumnos

cuyo cuidador habla con el profesor para saber cómo puede ayudar al alumno y aquellos cuyos cuidadores no lo hacen.

6. Q13. ¿Participas en actividades educativas organizadas por el profesor de la asignatura de Ciencias Naturales en las que se cuenta con la colaboración de las familias?

Tabla 87: Group Statistics

¿Participas en act. educativas organizadas por el profesor de la asignatura de CCNN en las que se cuenta...? (Agr)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN Sí	17	8,47	1,068	,259
No/No se hacen este tipo de actividades	58	8,09	1,097	,144

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 88: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,000	,993	1,278	73	,205	,384	,301	-,215	,984
Equal variances not assumed			1,297	26,714	,206	,384	,296	-,224	,993

Fuente: Elaboración propia.

Se puede ver que la media de los alumnos cuyos padres sí que participan es ligeramente superior a la de los alumnos cuyos padres no participan (8,47 frente a 8,09), pero según el test T de Student, este dato podría ser con un 20% de probabilidad debido al azar. Por lo tanto, al carecer de una diferencia estadísticamente significativa, no se puede concluir que dichas medias se vayan a reproducir en situaciones similares futuras.

Por lo tanto, en este estudio, no se puede concluir que la participación y colaboración de las familias con el profesor de la asignatura de Ciencias Naturales, siendo ésta impartida en inglés, sea un factor condicionante de las notas de los alumnos en dicha asignatura.

g. Frecuencia con la que los alumnos leen, ven la televisión o juegan en inglés.

1. Q10. Cuando tu hijo lee cuentos/revistas en casa, ¿con qué frecuencia lo que lee está en inglés?

*Tabla 89: Descriptives*

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nunca	11	7,73	1,421	,428	6,77	8,68	6	10
A veces	59	8,14	1,025	,133	7,87	8,40	5	10
A menudo/ Siempre	10	8,90	,738	,233	8,37	9,43	8	10
Total	80	8,18	1,088	,122	7,93	8,42	5	10

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 90: ANOVA*

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,553	2	3,776	3,381	,039
Within Groups	85,997	77	1,117		
Total	93,550	79			

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en estas tablas que los alumnos que a menudo o siempre leen en inglés han obtenido una media de 8,9, superior a la obtenida por los

que lo hacen a veces (8,14) y algo más de un punto superior a los que no lo hacen nunca (7,73). Siendo que la p obtenida en el ANOVA es menor de 0,05 se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas.

2. Q11. Cuando tu hijo ve la TV en casa, ¿con qué frecuencia la ve en inglés?

Tabla 91: Descriptives

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nunca	31	8,00	1,033	,185	7,62	8,38	6	10
A veces	37	8,14	1,110	,182	7,77	8,51	5	10
A menudo/ Siempre	12	8,75	1,055	,305	8,08	9,42	6	10
Total	80	8,18	1,088	,122	7,93	8,42	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 92: ANOVA

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,976	2	2,488	2,163	,122
Within Groups	88,574	77	1,150		
Total	93,550	79			

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, el ANOVA indica que las medias que obtienen los alumnos que nunca (8), a veces (8,14) y a menudo o siempre (8,75) ven la televisión en inglés pueden deberse en un 12% al azar, siendo que con una  $p=0,122$  no existe una diferencia estadísticamente significativa.

3. Q12. Cuando tu hijo juega a juegos (electrónicos o no) en casa, ¿con qué frecuencia estos juegos son en inglés?

Tabla 93: Descriptives

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nunca	13	7,38	1,193	,331	6,66	8,11	5	9
A veces	51	8,16	,967	,135	7,88	8,43	6	10
A menudo/ Siempre	16	8,88	,957	,239	8,36	9,39	7	10
Total	80	8,18	1,088	,122	7,93	8,42	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 94: ANOVA

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,978	2	7,989	7,930	,001
Within Groups	77,572	77	1,007		
Total	93,550	79			

Fuente: Elaboración propia.

Según el Análisis de la varianza de las categorías de las variables, la diferencia es estadísticamente significativa. Se puede entonces afirmar que los alumnos que nunca juegan a juegos en inglés obtendrán una media en Ciencias Naturales similar al 7,38, los que a veces lo hacen obtendrán una media de 8,16 y los que juegan a menudo o siempre obtendrán una media de 8,88.



g. Participación del alumno en actividades externas al centro.

Tabla 95: Group Statistics

¿Tu hijo participa en actividades organizadas por instituciones externas que fomentan el aprendizaje del inglés? (Agr)		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN	Sí	19	8,21	,976	,224
	No/No se hacen este tipo de actividades	60	8,13	1,112	,144

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 96: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,456	,502	,271	77	,787	,077	,285	-,490	,644
Equal variances not assumed			,290	34,067	,773	,077	,266	-,463	,618

Fuente: Elaboración propia.

Del test T de Student (pues la variable de la pregunta Q14, al recodificarla, pasa a ser dicotómica) se extrae que, pese a que en este análisis los alumnos que sí que participan en actividades externas al centro que fomentan el inglés obtienen una media ligeramente superior a la media de los alumnos que no participan en este tipo de actividades (8,21 frente a un 8,13), no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas, siendo que la p obtenida es de 0,787.

h. Lengua en la que se relaciona el cuidador con el alumno.

Finalmente se analizaron las cuatro preguntas relacionadas con la lengua en la que se les habla a los alumnos en función de las diferentes situaciones planteadas.

1. Q15. ¿En qué idioma se le habla a tu hijo en casa normalmente?

Tabla 97: Descriptives

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Castellano/ Valenciano	65	8,06	1,116	,138	7,78	8,34	5	10
Castellano, Valenciano o inglés	14	8,64	,842	,225	8,16	9,13	7	10
Total	79	8,16	1,091	,123	7,92	8,41	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 98: ANOVA

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,893	1	3,893	3,369	,070
Within Groups	88,968	77	1,155		
Total	92,861	78			

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, a partir de los datos obtenidos en este estudio, se extrae que los alumnos a los que se les habla normalmente en castellano o valenciano obtienen una media ligeramente inferior a la de aquellos a los que se les habla en castellano/valenciano e inglés. A partir del ANOVA, no se puede confirmar que esta diferencia sea estadísticamente significativa. La p hayada de 0,07 sí hace pensar que estas diferencias puedan ser no producidas

por el azar (con una probabilidad del 7%) y que la ausencia de significatividad esté condicionada por el tamaño muestral, lo que podría ser confirmado en estudios venideros que empleen un tamaño muestral mayor.

2. Q16. ¿En qué idioma ayudas a tu hijo a hacer los deberes o a estudiar Ciencias Naturales en inglés?

Tabla 99: Descriptives

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Inglés	18	8,61	,979	,231	8,12	9,10	7	10
Castellano/ Valenciano	30	7,67	1,155	,211	7,24	8,10	5	10
Castellano, Valenciano o inglés	32	8,41	,911	,161	8,08	8,73	6	10
Total	80	8,18	1,088	,122	7,93	8,42	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 100: ANOVA

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12,887	2	6,443	6,151	,003
Within Groups	80,663	77	1,048		
Total	93,550	79			

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida en este análisis muestra que los alumnos a los que se les ayuda a estudiar o a hacer los deberes de Ciencias Naturales en inglés obtienen de media, en este estudio, un 8,61, frente al 8,41 que obtienen aquellos alumnos a los que se les ayuda indistintamente en castellano/valenciano e inglés, y frente al 7,67 que obtienen aquellos a los que

sólo se les ayuda en castellano o valenciano. Analizando dichas medias, se puede ver a partir de los datos de la prueba ANOVA, que sí que existe una diferencia estadísticamente significativa, por lo que se puede concluir que la media de los alumnos a los que se les ayuda a estudiar o a hacer los deberes en inglés será superior a la obtenida por los alumnos a los que se les ayuda indistintamente en la lengua materna y la de instrucción, que a su vez es superior a la obtenida por aquellos a los que se les enseña en su lengua materna.

3. Q17. ¿En qué idioma le explicas lo que no entiende de Ciencias Naturales?

*Tabla 101: Descriptives*

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Inglés	7	9,00	,577	,218	8,47	9,53	8	10
Castellano/ Valenciano	45	7,80	1,036	,154	7,49	8,11	5	10
Castellano, Valenciano o inglés	28	8,57	1,034	,195	8,17	8,97	6	10
Total	80	8,18	1,088	,122	7,93	8,42	5	10

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 102: ANOVA*

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,493	2	7,746	7,642	,001
Within Groups	78,057	77	1,014		
Total	93,550	79			

Fuente: Elaboración propia.

En base a los datos obtenidos, el análisis realizado y la p obtenida ( $p=0,001$ ), la cual señala que existe una diferencia estadísticamente significativa, se puede concluir que el idioma en el que el cuidador explica al alumno lo que no entiende de la asignatura es un factor determinante de la nota media que éste obtendrá, siendo que para aquellos a los que se les explique en inglés la media será superior, para aquellos a los que se les explique en una mezcla entre castellano/valenciano e inglés será ligeramente inferior y finalmente, la media menor la obtendrán aquellos a los que se les explique en castellano o valenciano.

4. Q18. ¿En qué idioma le preguntas la lección de Ciencias Naturales?  
¿En qué idioma te explica lo que ha aprendido?

Tabla 103: Descriptives

Nota final CCNN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Inglés	27	8,63	1,043	,201	8,22	9,04	6	10
Castellano/ Valenciano	23	7,74	1,010	,211	7,30	8,18	5	9
Castellano, Valenciano o inglés	29	8,17	1,002	,186	7,79	8,55	6	10
Total	79	8,20	1,067	,120	7,96	8,44	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 104: ANOVA

Nota final CCNN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,890	2	4,945	4,765	,011
Within Groups	78,869	76	1,038		
Total	88,759	78			

Fuente: Elaboración propia.

Al haber obtenido una  $p=0,011$ , se puede concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias extraídas. Esto señala que el idioma en el que se le pregunta la lección de Ciencias Naturales al alumno es un factor que va a influir en su nota, siendo dicha nota mayor cuando se le pregunta en inglés, algo inferior cuando se le pregunta tanto en castellano o en valenciano y en inglés y menor cuando se le pregunta únicamente en castellano o valenciano.

#### 5.4. Comprobación de las hipótesis.

Siguiendo el esquema planteado en el marco de la investigación se pasa a comprobar las tres hipótesis:

*Hipótesis 1: Los alumnos cuyos cuidadores valoran positivamente le aprendizaje de una asignatura no lingüística en lengua inglesa obtienen buenos resultados académicos.*

Se procede a extraer la estadística descriptiva:

Tabla 105: Statistics

H1g		
N	Valid	81
	Missing	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 106: H1g

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	81	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla obtenida se observa que, siguiendo las pautas de interpretación establecidas, el 100% de los encuestados valora positivamente el aprendizaje de una asignatura no lingüística en lengua extranjera.

Tabla 107: Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Nota final CCNN * H1g	81	100,0%	0	,0%	81	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 108: Report

Nota final CCNN

H1g	Mean	N	Std. Deviation
Sí	8,17	81	1,082
Total	8,17	81	1,082

Fuente: Elaboración propia.

Extrayendo la media que han obtenido los alumnos analizados, se observa que la hipótesis se corrobora, pues la media obtenida es de 8,17, cuando se consideran buenos resultados cuando son iguales o superiores a 7.

*Hipótesis 2: Los alumnos cuyos cuidadores ponen en práctica en el contexto familiar estrategias que apoyan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en una lengua extranjera obtienen mejores resultados académicos que los alumnos cuyos cuidadores no lo hacen.*

Se extraen en primer lugar las frecuencias de los dos grupos que se generan a partir de la recodificación expuesta en el capítulo cinco.

Tabla 109: Statistics

H2g

N		
Valid		81
Missing		0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 110: H2g

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	49	60,5	60,5	60,5
Sí	32	39,5	39,5	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La muestra se distribuye de la siguiente forma: por un lado, un 60,5% de la misma son cuidadores de los cuales se considera que no ponen en práctica estrategias reforzadoras del aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en inglés, mientras que, por otro lado, un 39,5% son identificados como cuidadores que sí que lo hacen.

Tabla 111: Group Statistics

H2g	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN No	49	8,04	1,154	,165
Sí	32	8,38	,942	,166

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 112: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,830	,365	-1,367	79	,176	-,334	,244	-,821	,152
Equal variances not assumed			-1,426	75,014	,158	-,334	,234	-,801	,133

Fuente: Elaboración propia.



Al extraer el T de Student se obtiene que aquellos menores cuyos cuidadores se considera que no ponen en práctica dichas estrategias han obtenido una media de 8,04, frente a la media de 8,38 de los alumnos cuyos cuidadores sí que ponen en práctica las estrategias contempladas. Siendo que la  $p > 0,05$ , en este caso  $p = 0,176$ , no se puede confirmar que el que una media sea mayor que la otra no sea debido al azar, es decir, los datos obtenidos no son estadísticamente significativos. Esto puede ser debido al tamaño muestral.

*Hipótesis 3: Los alumnos cuyos cuidadores utilizan únicamente la lengua materna para apoyarles en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura impartida en inglés obtienen buenos resultados académicos.*

Tabla 113: Statistics

H3g

N	Valid	81
	Missing	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 114: H3g

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Usa el inglés	65	80,2	80,2	80,2
Usa solo lengua materna	16	19,8	19,8	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas tablas se observa que el 80,2% de la muestra ha manifestado usar el inglés en alguna de las cuatro preguntas planteadas, mientras que el 19,8% no lo hace.

Tabla 115: Group Statistics

H3g	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota final CCNN Usa el inglés	65	8,31	1,045	,130
Usa solo lengua materna	16	7,63	1,088	,272

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 116: Independent Samples Test

Nota final CCNN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,019	,891	2,323	79	,023	,683	,294	,098	1,268
Equal variances not assumed			2,266	22,314	,033	,683	,301	,058	1,307

Fuente: Elaboración propia.

En la primera tabla de este segundo bloque se observa que los alumnos cuyos cuidadores han expresado usar únicamente la lengua materna en su aprendizaje han obtenido un 7,63 de media. Siendo que se considera “buenos resultados académicos” como igual o mayor a 7, se puede afirmar que la hipótesis sería cierta.

En el caso de que esta hipótesis se hubiera planteado como una comparativa entre los resultados de los alumnos según el idioma empleado a la hora de apoyar la asignatura, en estas tablas se comprueba que los alumnos cuyos cuidadores han expresado usar el inglés han obtenido una media superior (8,31) a los alumnos cuyos padres usan únicamente la lengua materna para ayudarles (7,63). Comprobando la p se observa que es menor de 0,05, concretamente  $p=0,023$ , lo que significa que la diferencia entre ambas notas es estadísticamente significativa. Esto indica que en esta muestra, la diferencia

entre las notas de ambos grupos de alumnos no se debe al azar sino a las características de los mismos.



**PARTE III. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES  
FINALES**



## **6. General conclusions, discussion and improvement proposal. / Conclusiones generales: discusión y propuestas de mejora.**

### **6.1. *Revision of the goals of the investigation.***

This doctoral thesis was designed around four main objectives, numbered in Chapter 4, Part II.

Firstly, given a situation in which pupils learn a foreign language and non-linguistic content integratedly, identification of the main strategies of parental involvement for supporting learning at home was intended. From the obtained data, the following can be highlighted:

Regarding the importance and expectations expressed by the carers concerning the pupil's performance in the studied subject, it can be concluded that the majority of the survey respondents value positively the studied situation (more than 98%) and have high expectations for the results that the pupil can obtain (more than 88%). The 90% of the carers show interest on what the pupil does in the subject, talking about it with him/her.

As regards to the collaboration between the school and the family, the percentages of carers that attend the meetings convened by the teacher or talk with him/her about aspects related to the subject are over the 79%. However, only a 21% confirm collaborating actively in activities organized by the teacher.

Another factor investigated in the questionnaire was the pupils' participation in activities designed by external institutions, such as town halls, circus, private centers, etc. to promote the English learning. Just the 23,5% expressed participation in such activities.

Finally, there were some questions focused on activities some authors have pointed out to be learning facilitators. It could be observed that:

When reading stories or magazines at home, the 12,3% often or always does it in English, the 72,8% sometimes and the 13,6% never.

When watching television, the 2,5% always does it in English, the 12,3% often, the 72,8% sometimes and the 13,6% never.

When playing games, the 1,2% always does it in English, the 18,5% often, the 63% sometimes and the 16% never.

Secondly, the study aimed to verify if there exists an association between the studied parental involvement strategies and the academic results of the pupils in the selected subject. In this regard, using the descriptive analysis presented, it can be concluded that, as regards to the used sample:

The average score obtained by the pupils whose carers have expressed that they believe that good results in the subject learned in English can be obtained by the child is 8,21. Those whose carers expressed that they don't know or don't think that the pupil can obtain a good result got a 7,89 as their average score.

The average score obtained by those pupils whose carers expressed interest on what it is done in the subject talking about it is 8,21, while those whose carers don't show such interest obtained a 8,20.

Pupils whose carers attend group meetings with the teacher have obtained an average score of 8,28, when those whose carers don't attend such meetings got a 7,67.

The average score obtained by the pupils whose carers don't attend individual meetings with the teacher (8,75) was higher than the one obtained by the pupils whose carers do attend them (8,10).

8,33 is the average score of the pupils whose carers don't speak to the teacher to know the learning progress of the pupil in the subject, slightly superior to the 8,16 of those whose carers do it.



Those pupils whose carers talk to the teacher to give information about aspects that they considered important for the pupil obtained a 8,18 as the average score, slightly superior to the one obtained by those whose carers don't (8,15).

The pupils whose carers don't speak to the teacher to know how they can help the pupil have obtained a 8,33 average score, while those whose carers do obtained a 8,16.

Those pupils whose carers take part in the activities organized by the teacher obtained a 8,47 average score, different to the one obtained by those whose carers don't (8,09).

Pupils who never read in English have obtained an average score of 7,73, while those who sometimes do got a 8,14 and those who always or often do got a 8,9.

The average score obtained depending on how often pupils watch the television in English increases at the same time as the frequency: never 8, sometimes 8,14, often or always 8,75.

Those pupils who never play in English got a 7,38 (average score), while those who sometimes do got a 8,16 and those that sometimes or always do got 8,88.

The average score of those pupils who take part in activities organized by external institutions to promote English learning (8,21) is slightly superior to the one obtained by those who don't (8,13).

Thirdly, one of the goals of the study was to identify the language used by the families when supporting content learning, and relate it to the academic results.

The data about the language utilized by the families can be found in the frequency charts of the first part of Chapter 5. A summary is here exposed:

Regarding the language in which the carers speak normally to the pupils, for the 80,2% of the survey respondents it is the mother tongue, while the remaining 17,3% combine the mother tongue with the English language.

Concerning the language utilized when supporting content learning, it is higher the percentage of carers who employ a combination of the mother tongue and the English language to help doing homework (39,5%) or to check what has been studied (35,8%), while when they have to explain to the pupil what hasn't been understood, the percentage of carers who use the mother tongue is higher (55,6%). Among the respondents, there is a percentage that use the English language in these situations, being a 22,2%, a 28,4% and a 8,6% respectively.

When relating the dependent variable “language” with the independent variable “pupils' marks”, the following was obtained:

The pupil who is talked normally in his/her mother tongue has obtained an average score of 8,06, while those whose carers combine the mother tongue and the English language obtained a 8,64.

Considering the language in which carers support pupils when doing homework or studying, those who are helped in English obtained an average score of 8,61, who are helped using a combination of both languages got a 8,41 and those who are helped only in their mother tongue obtained a 7,24.

Those pupils who are explained in English what they didn't understand obtained an average score of 9. 8,57 and 7,8 were the average scores of those who are explained in a combination of the mother tongue and the foreign language and only in their mother language respectively.

The pupils who are asked in English what they have learnt studying at home obtained a 8,22 average score, while who are asked combining the mother tongue with English got a 7,79 and the ones who are asked in their mother tongue got a 7,30.

Finally, the elaboration of examples of parental involvement related to good academic results was intended. This objective is addressed in the third point of this chapter, where the improvement proposals are exposed.

## **6.2. Hypothesis contrast and discussion.**

Once the hypotheses have been verified in point 5.4., the conclusions are here presented:

*Hypothesis 1: The pupils whose carers value positively learning a non-linguistic subject in English obtain good academic results.*

The average score of the pupils whose carers value positively learning the selected non-linguistic subject (Natural Science) in English is 8,17, considered as a good academic result, as it is over 7. It should be pointed out that the 100% of the sample is under this category.

These results are coherent with the previous studies taken into account in this thesis, which concluded that high expectations towards performance and capability favour positive results (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a, 2014c; Desforges, 2003; Desforges & Abouchaar, 2003; González-Pienda *et al.*, 2002; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Jeynes, 2005, 2007, 2010; Lee & Bowen, 2006).

*Hypothesis 2: The pupils whose carers employ strategies that support the learning of the contents of the subject learnt in English obtain better academic results than the pupils whose carers don't employ such activities.*

In the analyzed sample, it is considered that the 60,5% don't employ strategies to support the learning of contents of Natural Science, while the remaining 39,5% are considered to do it.

The average score of the pupils whose carers implement such strategies is 8,38, while the ones whose carers don't got a 8,04. The analysis of the means of both groups (T Student for independent clauses) didn't find a statistical significance between differences. Therefore, it can be concluded that,

in the selected sample, the academic marks of those pupils whose carers employed strategies to support the learning obtained an average score slightly superior, being possible that this may have been a result of chance.

There is a significant number of authors that have demonstrated that the parents participation in the learning process of their child contribute to their succeed (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014c; Catalano *et al.*, 2004; Crozier, 2000; Fan, 2001; Fan & Chen, 2001; Gordon & Cui, 2012; Hill & Taylor, 2004; Hong & Ho, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; IncluD-ed, 2006; Izzo, Weissberg, Kasprow, & Fendrich, 1999; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012; Kaplan, Liu & Kaplan, 2001; Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santillo & Killings, 1998; Jeynes, 2005; Martínez-González, 1996; Paulson, 1994; Powell, Son, File & Froiland, 2012; Ryan & Adams, 1995; Sheldon & Epstein, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992; Stevenson & Baker, 1987), reason why a larger sample size and a randomized control trial is needed to obtain more solid conclusions.

More concretely, some authors concluded that parent's participation in school activities has a positive effect in pupils' performance (Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014a, 2014c; Desforges, 2003; Jeynes, 2003). In the sample studied, it has been evidenced that those pupils whose carers participate in the activities organized by the Natural Science teacher obtained a slightly superior average score (8,47) comparing it to the one obtained by the pupils whose parents don't participate (8,09), although this difference can be produced by chance ( $p=205$ ). The distribution of the variable in the studied sample, with a N relatively small of people who answer affirmatively to that question, leaves open the possibility of conducting subsequent studies, with a larger sample size, that replicate or not these results.

As it has been analyzed previously, the experiences the child has at home and the resources that are provided there influence significantly the development of vocabulary and, therefore, the subsequent command of the teaching language, what permits the pupil understand what is being worked along the lessons (DeBaryshe, 1993; Dixon, 2011; Hood, Conlon & Andrews,

2008; Ko & Chan, 2009; Korat, Klein & Segal-Drori, 2007; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005). The studied authors, whose theories shape the theoretical part of the developed thesis, establish different strategies that are considered beneficial for the development of vocabulary and, therefore, for the improvement of the language development, such as, among others, reading (Cummins, 1979, 2000; Duursma et al., 2007; Feng, Gai y Chen, 2014; Kovelman, Baker y Petitto, 2008; Kroll & de Groot, 1997; Makin & Whitehead, 2004; McGee, 2003; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008; Roberts, 2008) or watching television in that language (Dixon, 2011; Koolstra & Beentjes, 1999; Sun & Dong, 2004; Uchikoshi, 2006). This study proposes a new strategy to be added to this list that would also have a positive effect in the academic results obtained in a subject learnt in a foreign language: play in that language.

The current study has observed that the academic results in a subject learnt in a foreign language are better when pupils have experiences at home in such language, which would confirm the theories of the pupils previously cited.

Furthermore, the findings highlighted in this thesis support the statement of Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014a, p.96): “se podría decir que la participación familiar más exitosa, con respecto al rendimiento de sus hijos, responde a un patrón de implicación familiar que está orientado al logro académico, busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura y, además, está caracterizado por las altas expectativas académicas que los padres tienen sobre sus hijos”.

*Hypothesis 3: The pupils whose carers use only the mother tongue to support the learning of the content of the subject learnt in English obtain good academic results.*

In the selected sample, the 80,2% expresses using English either to study, to ask what has been learnt or to support homework, while the 19,8% expresses not doing it. The average score of those pupils who are supported only in the mother tongue is 7,63, so it can be concluded that they obtained good academic results.

What has been observed in this study is coherent with the theory of authors such as Kroll y de Groot (1997) or Pifarré Turmo, Sanuy Burgués, Huguet Canalis y Vendrell Serès (2003), who state that the contents can be learnt in any language that the pupil understands and he/she will transfer that knowledge to the other language if the needed vocabulary to express it is known.

### **6.3. *Proposals.***

In view of what has been observed in the present work, several actions would be proposed:

It can not be denied the extreme value of parental implication in the child education, especially when the subject has an added difficulty of being learnt in a foreign language. Therefore, one of the goals of the educative responsables would be to foster an adequate and rich parental involvement.

On the one hand, the school has a very active role when the implication of parents in their children's education is concerned, taking place such implication both in the school and at home. Given the added difficulty of learning a subject in a foreign language, the school can not ignore the needs of parents, but it must try to give them some answers to the extent possible. Some possible actions are highlighted in the following lines.

In a sense, schools can propose activities to be developed in the classroom, in which parental involvement and active participation in their children's learning is fostered, such as interactive groups.

Concurrently, more contact with the foreign language can be facilitated publishing any communication, both in paper or digitally, in that language, and organizing extracurricular or complementary activities or even clubs in which the interaction language is English.

On the other hand, schools can provide parents with information and education about how they can get involved better. It is essential that schools

advise parents about how to establish a supportive environment at home for pupils to learn better both the foreign language and the content of the subject.

In line with different authors such as Intxausti, Etxeberria and Joaristi (2013) or U.S. Department of Education (1997a), it is proposed to implement supporting programs for families, which can be designed as workshops, in which how to orientate their children can be worked, or publications or periodic communications including concrete advises.

At the same time, there exist numerous digital applications that can serve to facilitate a fluid communication with families, providing them with orientations and guides in collaborative spaces.

A different proposal could be to design programs to teach the training language to the families, so that not only pupils are beneficiaries by the program but also their families and at the end the whole community. Different authors (Barton, 1994; Collier y Auerbach, 2012; Kratochwill *et al.*, 2004; McDonald *et al.*, 2006, 2012; NALA, 2014; OECD, 1997; Rose & Atkin, 2007; Sheldon & Epstein, 2002; Villiger, Wandeler y Niggli, 2014) have designed or studied literacy programs aimed to immigrant families, such as the FLLN programmes (Family Literacy Language and Numeracy), or programs to support families when they help their children with homework, such as FAST (Families and Schools Together). Those programs could be assessed to be adapted to the situation that takes place in the Valencian Community.

In view of what has been analyzed in the present study, it is proposed that any workshop designed to improve families involvement in their children's learning process of a subject learnt in a foreign language would meet the following criteria:

- Take into account the cultural and social background of families and pupils.
- Relate the mother and the foreign tongue to facilitate its learning.

- Dedicate some time to train parents on how to create a learning environment at home and which strategies can be implemented.
- Facilitate some time in which the father/mother and the pupil do a directed and supervised activity jointly, in collaboration.
- Let the existence of moments to reflect on what has been learnt or implemented.

When designing any workshop or training activity, it is convenient to observe the recommendations published by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2014), the ones can be considered by both the school and the families to improve parental involvement.

At the other end of the spectrum, those who are responsible of regulating education in a local or autonomic field have the possibility of developing, at the same time, different actions that foster a greater and better parental improvement, affecting different spheres such as legislation, environments or the teachers' training.

After having conducted the present analysis, an improvement of the teachers' training in this aspect is proposed, given that they are the ones that are in direct contact with parents and can invigorate and educate parents to be able to get involved in an enriching way. Such training should address the importance of promoting parental involvement and the strategies to facilitate it both in the school and at home: how to work cooperatively and as a team to identify and establish common objectives, how to support families that are under risk of isolation and how to evaluate their own performance in relation to parental involvement, among others.

Finally, given that the participation in external activities designed to foster the foreign language learning can affect positively pupils' learning, it is proposed that local institutions in charge of education (conserjerías, town halls, etc) offer fun activities such as theatre, circus, storytelling or workshops in that language.



## **7. Límites y perspectiva de la investigación.**

En primer lugar, no se puede eludir que la investigadora principal del estudio es maestra en activo en el centro educativo objeto de estudio, concretamente, una de las profesoras de inglés y la jefa de estudios del mismo, aunque no imparte docencia en los grupos seleccionados. Esta situación puede haber afectado a las respuestas de las familias.

En segundo lugar, conviene tener en cuenta que en el presente estudio se están analizando variables muy concretas, pero que existen también muchas otras que tienen un papel importante en los datos recogidos. Por ejemplo, se obvia en todo momento las características académicas de los alumnos o su conocimiento de la lengua, cuestiones que determinan sus resultados.

En tercer lugar, se ha establecido que el estudio realizado es de caso único pues se tomó la muestra de un único centro con unas características muy concretas, no habiéndose realizado una selección aleatorizada. Como se ha expresado en el apartado que especifica la muestra, dentro del capítulo cuarto, los alumnos que asisten a este programa lingüístico lo hacen porque sus padres lo han elegido voluntariamente. Esto influye especialmente en la muestra, puesto que los padres, desde el primer momento, han mostrado interés en que sus hijos aprendan asignaturas en una lengua extranjera. Esto hace más posible que pongan en marcha estrategias que apoyen el aprendizaje de la lengua y que utilicen la lengua extranjera a la hora de ayudarles a estudiar, si dicha elección estaba relacionada con que ellos mismos tienen un buen nivel de inglés. Esta situación no es la que se da actualmente en la Comunitat Valenciana con la aplicación del Decreto 127/2012. De cara al presente estudio, esta situación afecta especialmente a la hipótesis 1, habiéndose obtenido un 100% de padres que valoran positivamente aprender una asignatura en inglés.

El aspecto expuesto en el párrafo anterior influye indiscutiblemente en la generabilidad de los resultados obtenidos a la población general. A lo largo del

texto se explica que no se puede realizar un análisis inferencial de los resultados obtenidos precisamente por esta razón.

En cuarto lugar, conviene tener en cuenta que normalmente las asignaturas de primero y segundo de primaria precisan de poco estudio en casa, pues se suelen trabajar de forma experimental en el aula. Esto hace que la nota tenga poca relación con el estudio realizado en casa. Esto afectaría a la hipótesis 3. Sería positivo, para poner a prueba la mencionada hipótesis, que se desarrollaran estudios posteriores focalizados en grupos que pertenezcan a cursos superiores de primaria. El presente estudio no ha podido realizarse de esta manera dado que actualmente el programa lingüístico que genera el contexto analizado no está implantado más allá de tercero de educación primaria.

En quinto lugar, si se analiza el cuestionario, se observa que éste indaga principalmente sobre estrategias de implicación familiar que apoyan el aprendizaje de la lengua desde casa, relacionándolas con los resultados obtenidos en una asignatura en la cual dicha lengua es la lengua de instrucción, por lo que es necesaria para el correcto aprendizaje de los contenidos de la materia, pero donde se evalúan principalmente los contenidos. En ningún momento se ha preguntado por estrategias que apoyen el aprendizaje formal o informal de contenidos de la asignatura. Esto ha sido así porque se consideró interesante abordar cómo los padres, sin tener conocimiento de la lengua de instrucción, podían ayudar a sus hijos a mejorar en su dominio de la misma. Sin embargo, conviene tener en cuenta que no se ha estudiado este aspecto que, probablemente, también pudiera influir.

En sexto lugar, conviene también tener en consideración que el programa analizado se creó en el año 2009, se puso en marcha en el 2010 en el centro seleccionado, y los grupos objeto de estudio son los tres primeros grupos del programa, los cuales son enseñados por profesores que aplican dicho programa por primera vez. Esto también puede influir en la manera de enseñar y evaluar la asignatura y en la forma de orientar e implicar a las familias. Por lo tanto, sería interesante realizar un estudio posterior, si se

considera oportuno e interesante estudiar esta población concreta, cuando los docentes tengan cierta experiencia en la implantación del programa.

En séptimo lugar, un aspecto determinante del estudio, tal y como se ha ido resaltando a lo largo del texto, es el tamaño muestral. A lo largo del análisis descriptivo se han dado múltiples ocasiones en las que la distribución muestral es un factor considerado como una dificultad para poder extraer conclusiones de los datos obtenidos. Es por ello que sería esencial, en un estudio posterior, contar con un tamaño muestral mayor.

Por lo tanto, se concluye que sería conveniente realizar un estudio con una muestra seleccionada de forma aleatoria entre alumnado perteneciente a cualquier centro de la Comunidad Valenciana, inscrito en cualquiera de las líneas lingüísticas ordinarias, que aprenda una asignatura no lingüística en inglés.

Finalmente, sería interesante, siguiendo la línea de los trabajos previos analizados, estudiar qué tipo de implicación familiar afecta directamente a la adquisición de los contenidos propios de la asignatura, diferenciando posiblemente entre actuaciones formales e informales de las familias.



## 8. Referencias bibliográficas

- Ackerman, N.W., (1974), *Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU) (1982). Report to the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales by the Adult Literacy and Basic Skills Units management committee on the first year of operation 1980/81. Londres, Reino Unido: HMSO.
- Aguilar Ramos, M. C. (2014). La educación familiar en la sociedad del conocimiento. En P. Cánovas Leonhardt y P. M. Sahuquillo Mateo (Coord.). *Familias y Menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 157-194). Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Alanis, I. y Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319.
- Albright, M. I. y Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. En S. L. Christenson y A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 245-265). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba, Argentina. Editorial Brujas.
- Anderson, K. J. y Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323.
- Anderson, S.A. (2000). How Parental Involvement Makes a Difference in Reading Achievement. *Reading Improvement*, 37(2), 61–86.

- Aroca Montolío, C. y Cánovas Leonhardt, P. (2014). Teorías acerca de la familia. En P. Cánovas Leonhardt y P. M. Sahuquillo Mateo (Coord.). *Familias y Menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 45-113). Valencia, España: Tirant Humanidades.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. y Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50–57.
- Auerbach, E. (1995). Deconstructing the Discourse of Strengths in Family Literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 643–61.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. y Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50–57.
- Baker, C. (2006). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism* (4<sup>th</sup> edn)/ Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, Estados Unidos: University of Texas Press.
- Barbarin, O.A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C. y Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19, 671- 701.
- Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2003). Guide pour l'elaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe. Estrasburgo, Conseil de l'Europe. Recuperado de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf)

- Bempechat, J. (1992). The role of parental involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *The School Community Journal*, 2(2), 31-41. Recuperado de <http://www.adi.org/journal/fw92/BempechatFall1992.pdf>
- Berens, M. S.; Kovelman, L. y Petitto, L-A. (2013) Should Bilingual Children Learn Reading in Two Languages at the Same Time or in Sequence? *Bilingual Research Journal*, 36(1), 35-60.
- Bhatia, Tej K. y Ritchie, William C. (1999). The bilingual child: Some issues and perspectives. En William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 569-643). San Diego, Estados Unidos: Academic Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52(1), 159–199.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En Kroll, J. F. y De Groot, A. M. B. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57, 45–77.
- Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A., & Poulin-Dubois, D. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development: Official Journal of the Cognitive Development Society*, 11(4), 485–508.
- Bialystok, E. y Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(1), 35–44.

- Bialystok, E., Luk, G. y Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61.
- Bialystok, E. y Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 562–579.
- Biggam, S. (2003). Making the most of parent partnerships to strengthen literacy development: Lessons from John and Janet Poeton and recent research. *The New England Reading Association Journal*, 39(3), 24-27.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nueva York, Estados Unidos: Greenwood Press. 241–258
- Boutin, G. y Durning, P., (1997), *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*, Madrid, España: Narcea.
- Boyce, L., Innocenti, M. S., Roggman, L. A., Jump Norman, V. K. y Ortiz, E. (2010). Telling Stories and Making Books: Evidence for an intervention to help parents in migrant Head Start families support their children’s language and literacy. *Early Education and Development*, 21(3), 343-371.
- Bronfenbrenner, U., (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Madrid, España: Paidós. (Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, (1979)).



- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K. y Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 313-322.
- Buendía, L. (1997) La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp.119-155). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cagigal, V. (2007). La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. En C. Benso & C. Pereira (Coords.). *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo xxi* (pp. 71-90). Concello de Ourense, España: Concellería de Educación.
- Cantril, H. (Ed.) (1944). *Gauging public opinion*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Cassidy, J., Garcia, R. y Tejeda-Delgado, C. (2004). A learner-centered family literacy project for Latino parents and caregivers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(6), 478-488.
- Cassidy, J. y Garret, S. D. (Ed.) (2002) *Early Childhood Literacy: Programs & Strategies To Develop Cultural, Linguistic, Scientific and Healthcare Literacy for very Young Children & Their Families, 2001 Yearbook*. Texas, Estados Unidos: Texas A&M University-Corpus Christi, Center for Educational Development, Evaluation & Research. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468857.pdf>
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). España: Secretaria

General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE\\_Digital\\_r.pdf](http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf)

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014b). Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) La participación de las familias en la educación escolar (pp. 107-125). España: Secretaria General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE\\_Digital\\_r.pdf](http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf)

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014c). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) La participación de las familias en la educación escolar (pp. 167-178). España: Secretaria General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE\\_Digital\\_r.pdf](http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf)

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2014) Barómetro 3010 de Febrero 2014. Recuperado de [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14043](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14043)

- Chu, C. (1999). Immigrant children mediators (ICM): Bridging the literacy gap in immigrant communities. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*, 5, 85–94.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cohen, S., Moran-Ellis, J. y Smaje, C. (1999). Children as informal interpreters in GP consultations: Pragmatics and ideology. *Sociology of Health & Illness*, 21, 163–186.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F.D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, Estados Unidos: U.S. Government Printing Office.
- Collier, S. y Auerbach, S. (2012). "It's Difficult because of the Language": A Case Study of the Families Promoting Success Program in the Los Angeles Unified School District. *Multicultural Education*, 18(2), 10-15.
- Comisión Europea (1995) Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Bruselas, Países Bajos. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&qid=1433420196688&from=EN>
- Comisión Europea (2000). Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Bruselas, Países Bajos: Dirección

General de Educación y Cultura. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_es.pdf)

Comisión Europea (2002) Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001. *Diario Oficial*, C 050, 1-2. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32002G0223\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32002G0223(01)&from=EN)

Comisión Europea (2003) COM (2003) 449: Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52003DC0449&from=EN>

Comisión Europea (2005). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Una nueva estrategia marco para el multilingüismo (COM 2005, 596 final). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>

Comisión Europea. (2014). *Educación, formación, juventud y deporte*. Luxemburgo, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de [http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/es/education\\_training\\_youth\\_and\\_sport\\_es.pdf](http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/es/education_training_youth_and_sport_es.pdf)

Commission of the European Communities. (1989). COM (89) 363 final: Communication from the Commission on family policies 153, 154. Recuperado de <http://aei.pitt.edu/3767/1/3767.pdf>.

Comité de Ministros (1982) Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Estrasburgo,

Francia: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>

Comité de Ministros (1998) Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

Comité de Ministros (2008) Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa. Recuperado de: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008-7\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008-7_en.doc)

Consejo de Europa (1954). European Cultural Convention (ETS No. 18). Paris, Francia: Council of Europe. Recuperado de [conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Word/018.doc](http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Word/018.doc).

Consejo de Europa (1995) Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea (95 /C 207/01). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 207/2, 1-5. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=EN)

Consejo de Europa (1995) Decisión [95/819/CE](#) del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el Programa de acción comunitaria "Sócrates". Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11023>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Anaya. (Traducción de Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo, Francia.) Recuperado de: [cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Consejo de Europa (2002) *European Year of Languages 2001. Final Evaluation*. Estrasburgo, Francia. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/Rap\\_final\\_AEL\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/Rap_final_AEL_EN.doc)

Consejo de la Unión Europea (2004) *Educación y Formación 2010 - Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, 6905/04. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>

Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un [marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación](#) (ET 2020). *Diario Oficial C 119*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:ef0016>

Constitución Española (1978).

Conteh, J. (Ed.) (2006), *Promoting Learning for Pupils 3–11: Opening Doors to Success*. Londres, Reino Unido: SAGE.

Conteh, J. y Kawashima, Y. (2008) Diversity in Family Involvement in Children's Learning in English Primary Schools: Culture, Language and Identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113-125.

Council of Europe. (1984). Recommendation No. R (84) 4 of the committee of ministers to member states on parental responsibilities. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/family/Rec.84.4.%20E.pdf>

Council of Europe. (1985). Recommendation no. R (85) 4 of the committee of ministers to member states on violence in the family. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/victims/recR\\_85\\_4e.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/victims/recR_85_4e.pdf)

Council of Europe. (1987). Recommendation no. R (87) 6 of the committee of ministers to member states on foster families. Recuperado de [http://www.kekidatabank.be/docs/Instrumenten/RvE/1987%20CMRec\(87\)6\\_on%20foster%20families.pdf](http://www.kekidatabank.be/docs/Instrumenten/RvE/1987%20CMRec(87)6_on%20foster%20families.pdf)

Council of Europe. (1994). Recommendation no. R (94) 14 of the committee of ministers to member states on coherent and integrated family policies. Recuperado de [http://www.bsocial.gva.es/documents/610706/963375/recR\(94\)14e.pdf/1b033e41-0241-4613-8d8e-d8defd0d27bb](http://www.bsocial.gva.es/documents/610706/963375/recR(94)14e.pdf/1b033e41-0241-4613-8d8e-d8defd0d27bb)

Council of Europe. (1996). Recommendation No. R (96) 5 of the committee of ministers to member states on reconciling work and family life. Recuperado de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=539185&SecMode=1&DocId=542764&Usage=2>

Council of Europe. (1997). Recommendation No. R (97) 4 of the committee of ministers to member states on securing and promoting the health of single parent families. Recuperado de [http://www.bsocial.gva.es/documents/610706/963375/recR\(97\)4e.pdf/a563f71b-2b01-4553-b553-0281f0a8aefb](http://www.bsocial.gva.es/documents/610706/963375/recR(97)4e.pdf/a563f71b-2b01-4553-b553-0281f0a8aefb)

Council of Europe. (1998). Recommendation No. R (98) 8 of the committee of ministers to member states on children's participation in family and social life. Recuperado de [http://www.ombudsman.pravadeteta.com/attachments/288\\_Rec%20CM%2](http://www.ombudsman.pravadeteta.com/attachments/288_Rec%20CM%2)

[01998%20on%20children's%20participation%20in%20family%20and%20social%20life.pdf](#)

Council of Europe. (2005). Recommendation Rec(2005)5 of the Committee of Ministers to member states on the rights of children living in residential institutions. Recuperado de [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2005\)5&Language=lanEnglish&Site=CM&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2005)5&Language=lanEnglish&Site=CM&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)

Council of Europe. (2006). Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Recuperado de: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>

Council of Europe. (2008). Council of Europe achievements in the field of law. Family law and the protection of children. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/family/Achievements%2008\\_08.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/family/Achievements%2008_08.pdf)

Council of Europe (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recuperado de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697>

Council of the European Union (2005) *2661st Council meeting "Education, Youth and Culture"*. Press Release, 9060/05 (Presse 118). Bruselas, Países Bajos. Recuperado de [file:///C:/Users/tsagard1/Downloads/PRES-05-118\\_EN.pdf](file:///C:/Users/tsagard1/Downloads/PRES-05-118_EN.pdf)

Council of the European Communities y Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Treaty on European Union*. Luxemburgo, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de [http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty\\_on\\_european\\_union/treaty\\_on\\_european\\_union\\_en.pdf](http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf)



- Crozier, G. (2000) *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke on Trent, Reino Unido: Trentham Books.
- Cú Balán, G., Contreras, C.s H. y Suguey Rosado, E. (2007). Factores lingüísticos asociados al rendimiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo escolar de escuelas primarias bilingües. [Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación \(REICE\), 5\(5e\), 68-74.](#)
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism, 9*, 1-43.
- Cummins, J. (1977). Cognitive Factors Associated with the Attainment of Intermediate Levels of Bilingual Skills. *Modern Language Journal, 61*, 3-12.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical rationale* (pp. 3-49). Los Angeles, Estados Unidos: California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Ontario, Estados Unidos: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2009) Multilingualism and Equity Beyond the Effectiveness Paradigm: Exploring Inspirational Pedagogy for Bilingual Students. Keynote presentation, Making Multilingualism Meaningful Conference, London Metropolitan University, 20 de junio de 2009.
- Darcy, N.T. (1953) A Review of the Literature on the Effects of Bilingualism upon the Measurement of Intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (pp. 219–250). Cambridge, Estados Unidos: Blackwell.
- De Houwer, A. (2007). Parental Language Input Patterns and Children's Bilingual Use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Temple, J. M. y Snow, C. (2003). Learning words from books. En A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16–36). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Vaus, D. A. (1996) *Surveys in Social Research* (4th Edition). Londres, Reino Unido: UCK Press.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, Estados Unidos: University of Rochester Press.

Decreto 30/2014, de 14 de febrero, del Consell, por el que se regula la declaración de Compromiso Familia-Tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

Decreto 33/2007, de 30 de marzo, del Consell, por el que se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general.

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de la Comunitat Valenciana.

Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

Denessen, E., Bakker, J. y Gierveld, M. (2007). Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *The School Community Journal*, 17(2), 27-44.

Department for Education and Skills (DfES) (2003) Every Child Matters Summary, (of the Green paper), Norwich, The Stationery Office, Cm 5680.

- Deplanty, J., Coulter-Kern, R. y Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parents involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361–368.
- Desforges, C. (2003), *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Londres, Reino Unido: Department for Education and Skills.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. Research Report No. 433, Department for Education and Skills, Londres, Reino Unido.
- Diaz, R.M. (1985). Bilingual Cognitive Development: Addressing Three Gaps in the Current Research. *Child Development*, 56, 1376-1388.
- Dillman, D. A. (1978). *Mail and Telephone Surveys: the total design method*. Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Dixon, L. Q. (2011). The role of home and school factors in predicting English vocabulary among bilingual kindergarten children in Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 141-168.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Quiroz, B.G. y Shin, J-Y. (2012) Home and community factors influencing bilingual children's ethnic language vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 16, 541-565.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Donati, P., (2003), *Manual de Sociología de la Familia*, Pamplona, España: Eunsa.
- Downer, J. T. y Myers, S. S. (2010). Theoretical and empirical bases of partnerships: Understanding systems theory. En S. L. Christenson y A. L.

- Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 3-29). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Duch, Ll. & Melich, J., (2002), *Antropología de la vida cotidiana 2*, Madrid, España: Trotta.
- Duke, N.K. y Purcell-Gates, V. (2003). Genres at Home and at School: Bridging the Known to the New. *The Reading Teacher*, 57, 30–7.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55–69. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Durgunoglu, A. Y. (1997). Bilingual reading: Its components, development, and other issues. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, Estados Unidos: Erlbaum.
- Durgunoglu, A. Y. (2002) Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189–204.
- Durgunoglu, A. Y., Nagy, W. E. y Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453–465
- Durning, P. & Pourtois, J.P., (1994), *Education et famille*, Bruselas, Países Bajos: De Boeck.
- Duursma, E.; Romero-Contreras, S.; Szuber, A.; Proctor, P.; Snow, C.; August, D. y Calderon, M. (2007). The Role of Home Literacy and Language Environment on Bilinguals' English and Spanish Vocabulary Development. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 171-190.

Edwards, P.A. (1993). *Parents as Partners in Reading: A Family Literacy Training Program*, 2nd edn. Chicago, Estados Unidos: Children's Press.

Edwards, P.A., Pleasants, H.M. y Franklin, S.H. (1999). *A Path to Follow: Learning to Listen to Parents*. Portsmouth, Estados Unidos: Heinemann.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–711.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Estados Unidos: Westview Press.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Philadelphia, Estados Unidos: Westview Press.

Epstein, J.L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24, 115-118.

Epstein, J. L. y Salinas, K., (1992), *School and Family Partnerships Encyclopedia of Education Research* (6th edition). Nueva York, Estados Unidos: Macmillan.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., y Van Voorhis, F. L. (Eds.). (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.

ERIC Institute of Education Sciences. Recuperado de <http://eric.ed.gov/>

Ermisch, J. (2008). Origins of Social Immobility and Inequality: Parenting and Early Child Development. *National Institute Economic Review*, 205(1), 62-71.

Esping-Andersen, G., (2009), *Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*, Cambridge, EEUU: Polity Press, citado en European Commission (2013).

EUR-Lex. Access to European Union Law. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:xy0026>.

EUR-Lex. Decisión nº 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de febrero de 1998 que modifica la Decisión nº 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:31998D0576>

European Centre of Modern Languages [Web en línea]. [www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx](http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx) [Consulta: 25-08-2015]

European Commission. Educación y formación. Marco Estratégico: Educación y Formación 2020. Recuperado de [www.ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index\\_es.htm](http://www.ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_es.htm)

European Commission. Recuperado de [ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_es.htm)

European Commission. Recuperado de [ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

European Commission (2006) Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)

European Commission. (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda, Communication From The Commission to the

European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2011) 18 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>

European Commission (2012) Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

European Commission. (2013). Commission Recommendation: Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. Recuperado de [http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c\\_2013\\_778\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf)

European Commission. (2013). Parenting Support Policies Brief. Recuperado de [http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf\\_policy\\_brief\\_-\\_parenting\\_support\\_brief\\_post\\_copy\\_edit\\_15.10.13.pdf](http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_parenting_support_brief_post_copy_edit_15.10.13.pdf)

European Council [Web en línea] [www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia\\_-consejo-europeo-de-barcelona\\_-15-y-16-de-marzo-de-2002/](http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_-consejo-europeo-de-barcelona_-15-y-16-de-marzo-de-2002/) [Consultada: 20/08/15]

European Parliament. (2003). European Parliament resolution on reconciling professional, family and private lives (2003/2129(INI)). Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2004-0152+0+DOC+XML+V0//EN>

European Union. Recuperado de [europa.eu/about-eu/eu-history/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_es.htm)

European Union: European Platform for Investing in Children. Recuperado de [http://europa.eu/epic/index\\_en.htm](http://europa.eu/epic/index_en.htm)

Fabiano-Smith, L. y Goldstein, B.A. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish–English speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 160–178.



- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in Isolation or in combination with peer tutoring on student self.-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Feinstein, L., Duckworth, K. y Sabates, R. (2008), *Education and the Family: Passing Success Across the Generations*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Feng, L.; Gai, Y. y Chen, X. (2014) Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, vol. 39, pp. 110-130.
- Fishel, M. y Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371-402.
- Freebody, P., y Anderson, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México DF, México: Trillas.
- Garcia, E. y Jensen, B. (2007). *Language development and early education of young Hispanic children in the United States*. Tempe, Estados Unidos: National Task Force on Early Childhood Education for Hispanics.

- García, E. E. (1986). Bilingual development and the education of bilingual children during early childhood. *American Journal of Education*, 95(1), 96-121.
- García, E. E. y Jensen, B. (2010). Language development and early education of young Hispanic children in the United States. En O. N. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education* (pp. 43–64). Charlotte, Estados Unidos: Information Age.
- García, E. E. y Miller, L. S. (2008). Findings and recommendations of the National Task Force on Early Childhood Education for Hispanics. *Child Development Perspectives*, 2, 53–58.
- García-Bacete, F-J. (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Linares, M.C. y Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- Gee, P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5–17.
- Genesee, F., Paradis, J. y Crago, M. B. (2004). Dual language development and disorders: A hand book of bilingualism and second language learning (Vol. 11). Baltimore, Estados Unidos: Paul H. Brooks.
- Genishi, C. (2002). Young English language learners: Resourceful in the classroom. *Young Children*, 57(4), 66-72.
- Gillanders, C. y Jiménez, R.T. (2004). Reaching for Success: A Close-up of Mexican Immigrant Parents in the USA who Foster Literacy Success for their Kindergarten Children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3), 243–69.

- González, A. L. y Wolters, C. A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Gordon, M. S. y Cui, M. (2012). The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728-741.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, Shool, and Community Collaboration*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Green, L. G., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Greenhough, P. and Hughes, M. (1998). Parents' and Teachers' Interventions in Children's Reading. *British Educational Research Journal*, 24(4), 383-98.
- Gregory, E. (1998). Siblings as Mediators of Literacy in Linguistic Minority Communities. *Language and Education*, 12(1), 33-54. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418390.pdf>
- Gregory, E. (2001). Sisters and Brothers as Language and Literacy Teachers: Synergy between Siblings Playing and Working Together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 301-22.
- Gregory, E., Long, S. y Volk, D. (Eds.). (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. Londres, Reino Unido: RoutledgeFalmer.

- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 90, 53-80.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control. How well-meant parenting backfires*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grupo de Reflexión (2010). Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiny5Hq143QAhVKExoKHdqZCkMQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.consilium.europa.eu%2Fes%2Fdocuments-publications%2Fpublications%2F2010%2Fpdf%2Fqc3210249esc\\_pdf%2F&usq=AFQjCNGk3mDSIxRLFqh\\_D39FAGKyYGph5w&sig2=O1uTasnWC2okwOOu848WvQ&bvm=bv.137901846,d.d2s](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiny5Hq143QAhVKExoKHdqZCkMQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.consilium.europa.eu%2Fes%2Fdocuments-publications%2Fpublications%2F2010%2Fpdf%2Fqc3210249esc_pdf%2F&usq=AFQjCNGk3mDSIxRLFqh_D39FAGKyYGph5w&sig2=O1uTasnWC2okwOOu848WvQ&bvm=bv.137901846,d.d2s).
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R. y Miccio, A. W. (2007). Bilingual children's language abilities and reading outcomes in Head Start and kindergarten. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38(3), 237–248.
- Hammer, C. S., Miccio, A. W. y Wagstaff, D. A. (2003). Home literacy experiences and their relationship to bilingual preschoolers' developing English literacy abilities: An initial investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(1), 20-30.
- Hancin-Bhatt, B. y Nagy W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15, 289–310
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. Londres, Reino Unido: Falmer.
- Harmon, J. M. (1999). Initial encounters with unfamiliar words in independent reading. *Research in the Teaching of English*, 33, 304–338

- Harris, A. y Goodall, J. (2006). *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*. Coventry, Reino Unido: University of Warwick.
- Harris, B., y Sherwood, B. (1978). Translating as an innate skill. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 155–170). Nueva York, Estados Unidos: Plenum Press.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Estados Unidos: Brookes.
- Hartsock, X. (2005). The relationship between parent involvement with homework and mathematics achievement of Hispanic English language learners. *Ernape: Family-School-Community Partnerships. Merging into Social Development*, 4, 147-167.
- Harvard Graduate School of Education. Harvard Family Research Project. Recuperado de [www.hfrp.org](http://www.hfrp.org)
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of family, school, community connections on student achievement*. Austin, Estados Unidos: Southwest Educational Development Laboratory.
- Herrera Santí, P.M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21251997000600013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013)
- Hill, N.E. y Taylor, L.C.P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hirst, K., Hannon, P. y Nutbrown, C. (2010). Effects of a Preschool Bilingual Family Literacy Programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 183-208.

- Hoang, T. N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 1-21.
- Hokoda, A. y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Hong, S. y Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order growth modelling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.
- Hood, M., Conlon, E. y Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
- Hoover-Dempsey, K.V. y Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <http://dx.doi.org/10.2307/1170618>
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research and findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. Londres, Reino Unido: GBR.
- Hu, J., Torr, J. y Whiteman, P. (2014) Australian Chinese Parents' Language Attitudes and Practices Relating to Their Children's Bilingual Development Prior to School. *Journal of Early Childhood Research*, 12 (2), 139-153.

- Huntsinger, C. S. y Jose, P.E. (2009) Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 398-410.
- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. En en Bright, W. (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 114-158). La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Hyslop, N. (1999). Hispanic parental involvement in home literacy. *ERIC Digest D158*. Bloomington, EEUU: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2001-3/hispanic.htm>
- Includ-ed (2006). Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Recuperado de [www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm](http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm)
- Instituto Cervantes. Recuperado de [www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/documentos\\_europeos.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/documentos_europeos.htm)
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014) Datos del padrón municipal y autonómico del 2014. Recuperado de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.html?padre=517&dh=1>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015) Datos sobre población por edad y sexo en las Comunidades Autónomas. Recuperado de [http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/provi/l1/&file=0ccaa003\\_px&type=pcaxis&L=1](http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/provi/l1/&file=0ccaa003_px&type=pcaxis&L=1)
- Intxausti, N.; Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2013) Involvement of Immigrant Parents in Their Children's Schooling in a Bilingual Educational Context: The Basque Case (Spain). *International Journal of Educational Research*, vol. 59, pp. 35-48.
- Issa, T. y Hatt, A. (2013). *Language, Culture and Identity in the Early Years*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury.

- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions and parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–839.
- Jarovinskij, A. (1979). On the lexical competence of bilingual children of kindergarten age groups. *International Journal of Psycholinguistics*, 6, 43–57
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747–774.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. y Porche, M.V. (2000). Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524–46.
- Kaplan, D.S., Liu, X. y Kaplan, H.B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.



- Keith, P.B. y Keith, T.Z. (1993). Does parental involvement influence academic achievement of American middle school youth? En F. Smit, W. van Esch y H.J. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education* (pp. 205-209). Nijmegen, The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S. y Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnicity groups. *Journal of School Psychology, 36*, 335-363.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kenner, C. (2004), *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke-on-Trent, Reino Unido: Trentham.
- Kessler-Sklar, S. L. y Baker, A. J. L. (2000). School district parent involvement policies and programs. *The Elementary School Journal, 101*(1), 100-118.
- Kim, E.M., Coutts, M. J., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Ransom, K. A., Sjuts, T. M. y Rispoli, K. M. (2012). Parent involvement and family-school partnerships: Examining the content, processes, and outcomes of structural versus relationship-based approaches. *CYFS Working Paper No. 2012-6*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537851.pdf>
- Kim, K. y Rohner, R.P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 127-140.
- Klebanov, P.K. y Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls' adjustment, and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence, 2*, 81-102.
- Ko, H. W. y Chan, Y. L. (2009). Family factors and primary students' reading attainment: A Chinese community perspective. *Chinese Education & Society, 42*(3), 33-48.

- Koolstra, C. M. y Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47, 51–60.
- Korat, O., Klein, P. y Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20(4), 361-398.
- Kovelman, L., Baker, S.A., y Petitto, L-A. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading developmet. *Bilingualism*, 11(2), 203-223.
- Kratochwill, T.R., McDonald, L., Levin, J.R., Young Bear-Tibbetts, H. y Demaray, M.K. (2004). Families and schools together: an experimental analysis of a parent-mediated multi-family group intervention program for American Indian children. *Journal of School Psychology*, 42, 359–383. Recuperado de [http://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/Study2-AmericanIndiansRural\\_20100914\\_Sep2010.pdf](http://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/Study2-AmericanIndiansRural_20100914_Sep2010.pdf)
- Kroll, J. F. y de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 169–200). Mahwah, Estados Unidos: Erlbaum.
- Kroll, J. F. y de Groot, A. M. B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Lambert, W. E. (1984). An overview of issues in immersion education. En R. Campbell (Ed.), *Studies in immersion education: A collection for United States educators* (pp. 8–30). Sacramento, Estados Unidos: California State Department of Education.

- Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N. y Chartrand, L. (1993). Bilingual Education for Majority English-Speaking Children. *European Journal of Psychology of Education*, 8(1), 3-22.
- Lanauze, M. y Snow, C. E. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1, 323–340.
- Lee, J. y Bowen, N., (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.
- Lessow-Hurley, J. (1996). *The foundations of dual language instruction*. Whiteplains, Estados Unidos: Longman.
- Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de la Generalitat, de Uso y Enseñanza del Valenciano.
- Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Li, G. (2006a) Bilingual and Trilingual Practices in the Home Context: Case Studies of Chinese-Canadian Children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 355-381.

- Li, G. (2006b). *Culturally contested pedagogy: Battles of literacy and schooling between mainstream teachers and Asian immigrant parents*. Albany, Estados Unidos: SUNY Press.
- Li, G. (2007) Second Language and Literacy Learning in School and at Home: An Ethnographic Study of Chinese Canadian First Graders' Experiences. *Literacy Teaching and Learning*, 11(2), 1-31.
- Lines, C., Miller, G., y Arthur-Stanley, A. (2010). *The power of family-school partnering (FSP): A practical guide for school mental health professionals and educators (school-based practice in action)*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Lisbon European Council (March 2000) Presidency Conclusions. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Ma, J. (2008). "Reading the word and the world". How mind and culture are mediated through the use of dual-language story books. *Education 3-13*, 36(3), 237-251.
- MacLeod, A.A.N., Laukys, K. y Rvachew, S. (2011). The impact of bilingual language learning on whole-word complexity and segmental accuracy among children aged 18 and 36 months. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 490–499
- Makin, L. y Whitehead, M. R. (2004). *How to Develop Children'S Early Literacy: A Guide for Professional Careers and Educators*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman Publishing.
- Malakoff, M., & Hakuta, A. K. (1991). Translation skills and metalinguistic awareness in bilinguals. En Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Marchant, G.J., Paulson, S.E. y Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic

- achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.1039/epdf>
- Marian, V. y Kaushanskaya, M. (2009). The Bilingual Advantage in Novel Word Learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(4), 705-710.
- Marjoribanks, K. (1975). *Ethnic families and children's achievement*. Boston, Estados Unidos: George Allen y Urwin.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., Chrostowski, S. J., et al. (2000). TIMSS 1999 international science report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade. Boston, Estados Unidos: Boston College, Lynch School of Education, International Study Center. Recuperado de <http://timss.bc.edu/timss1999i/publications.html>
- Martínez, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44(2), 171-175.
- Martínez-González, R.A. (1996) *Familia y educación*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, B. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement os academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- McBride-Chang, C., Cheung, H., Chow, B. W.-Y., Choi, C. S.-L y Choi, L. (2006). Metalinguistic skills and vocabulary knowledge in Chinese (L1) and English (L2). *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(7), 695–716.

- McCarthy, S. J. (1997). Connecting home and school literacy practices in classrooms with diverse populations. *Journal of Literacy Research*, 29(2), 145–182.
- McDonald, L., FitzRoy, S., Huchs, I., Fooker, I. y Klasen, H. (2012). Strategies for high retention rates of low-income families in FAST (families and schools together): an evidence-based parenting programme in the USA, UK, Holland and Germany. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 75–88.
- McDonald, L., Moberg, D.P., Brown, R., Rodriguez-Espiricueta, I., Flores, N.I., Burke, M.P. y Coover, G. (2006) After-school multifamily groups: a randomized controlled trial involving low-income, urban, Latino children. *Children and Schools*, 28(1), 25–34. Recuperado de <https://www.instituteoftheequity.org/projects/families-and-schools-together-fast/childrenschools.latino1.fast.rct.pdf>
- McGee, L. M. (2003). “Book acting: Storytelling and drama in the early childhood classroom”. En: D. M. Barone y L. M. Morrow (Eds.). *Research-Based Practices in Early Literacy* (pp. 157-172). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Publications.
- MacLeod, A. A. N., Fabiano-Smith, L., Boegner-Page, S. y Fontolliet, S. (2013). Simultaneous Bilingual Language Acquisition: The Role of Parental Input on Receptive Vocabulary Development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142.
- McNaughton, S., Glynn, T. y Robinson, V. (1987). *Pause prompt and praise: Effective remedial reading tutoring*. Birmingham, Reino Unido: Positive Products.
- McNeal, R.B. (1999). Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.

- McNeal, R.B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.
- Mendez, J.L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head start. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 16, 26–36.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Gobierno de España. Recuperado de [www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/CONSEJODEEUROPA/Paginas/Inicio.aspx](http://www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/CONSEJODEEUROPA/Paginas/Inicio.aspx)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) *La participación de las familias en la educación escolar*. España: Secretaria General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE\\_Digital\\_r.pdf](http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf)
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. y Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 19(1), 7-26.
- Montague, N. (1997). Critical components for dual language programs. *Bilingual Research Journal*, 21(4), 409-417.
- Montague, N. y Meza-Zaragosa, E. (1999). Elicited response in the pre-kindergarten setting with a dual language program: Good or bad idea? *Bilingual Research Journal*, 23(2 & 3), 289-296.
- Montero, I. y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 505-508.

Morvitz, E. y Motta., R.W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 72-80.

Moser, C.A. y Kalton, G. (1971). *Survey Methods in Social Investigation*. (2<sup>nd</sup> Edition) Londres, Reino Unido: Heinemann Educational Books Limited.

Mosteller, F., Hyman, H., McCarthy, P. J., Marks, E.S. Y Truman, D.B. (1949). *The pre-election polls of 1948: report to the Commitetee on Analysis of Pre-election Polls and Forecasts*. U.S. Social Science Research Council (Bulletin, no. 60), Nueva York, Estados Unidos.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., et al. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Boston, Estados Unidos: Boston College, Lynch School of Education, International Study Center.

Muschamp, Y., Wikeley, F., Ridge, T. y Balarin, M. (2007). Parenting caring and education (Primary Review Research Survey 7/1). Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Faculty of Education.

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Nagy, W. E., Garcia, G. E., Durgunoglu, A., y Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual children's use and recognition of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior, 25*, 241–259.

National Adult Literacy Agency (NALA) (2004). Working together – Approaches to Family Literacy. Dublin, Irlanda: NALA.

Nechyba, T., McEwan, P. y Older-Aguilar, D. (1999). *The impact of family and community resource on student outcomes: An assessment of the*



*international literature with implications for New Zealand*. Recuperado de:  
<http://academics.wellesley.edu/Economics/mcewan/PDF/The-Impact-of-Family-and-Community-Resources.pdf>

Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Essex, Reino Unido: Pearson Education Limited.

Ng, F.F., Kenney-Benson, G.A. y Pomerantz, E.M. (2004). Children's achievement moderates the Effects of mothers use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764–780. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x/epdf>.

Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The socio-political context of multicultural education*. Boston, Estados Unidos: Pearson.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England)*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176867-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1997) *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Canada: Human Resources Development Canada and Minister responsible for Statistics.

Oller, D. K., Pearson, B. Z. y Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191–230.

Orden 19/2011, de 5 de abril, de la Conselleria de educación, por la que se establece la Red de Centros Docentes Plurilingües de la Comunitat Valenciana.

Orden 32/2011, de 20 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en la evaluación, y se establece el procedimiento de reclamación de calificaciones obtenidas y de las decisiones de promoción, de certificación y de obtención del título académico que corresponda.

Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

Orden de 19 de mayo del 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana.

Orden de 24 de junio 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil.

Orellana, M.F. y Reynolds, J.F. (2008). Cultural modeling: Leveraging bilingual skills for school paraphrasing tasks. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 48–65. Recuperado de [http://people.cas.sc.edu/jreynold/myindex/Publications\\_files/Orellana%20Reynolds%202008.pdf](http://people.cas.sc.edu/jreynold/myindex/Publications_files/Orellana%20Reynolds%202008.pdf)

Orellana, M.F., Reynolds, J., Dorner, L., y Meza, M. (2003). In other words: Translating or “para-phrasing” as a family literacy practice in immigrant households. *Reading Research Quarterly*, 38, 12–34.

Ortiz, R. W. y Ordoñez-Jasis, R. (2005). Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents’ early literacy involvement. *Reading Teacher*, 59(2), 110-121.

Oyserman, D., Brickman, D. y Rhodes, M. (2007). School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489.

Pagett, L. (2006). Mum and Dad Prefer Me to Speak Bengali at Home: Code Switching and Parallel Speech in a Primary School Setting. *Literacy*, 40(3), 137-145.

Paradis, J. (2009). Oral language development in French and English and the role of home input factors. Report for the Conseil Scolaire Centre-Nord, Edmonton, Alberta, Canada.

Parke, T., Drury, R., Kenner, C. y Robertson, L.H. (2002). Revealing Invisible Worlds: Connecting the Mainstream with Bilingual Children's Home and Community Learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(2), 195–220.

Parlamento Europeo. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/portal/es>

Parlamento Europeo: Tratado de Lisboa. Recuperado de [www.europarl.es/es/parlamento\\_europeo/tratado\\_lisboa.html;jsessionid=FD032DB315C88A6675304560285918DE](http://www.europarl.es/es/parlamento_europeo/tratado_lisboa.html;jsessionid=FD032DB315C88A6675304560285918DE)

Parlamento Europeo y Consejo de Europa (2000) Decisión nº [253/2000/CE](#) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación SÓCRATES. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11043>

Parlamento Europeo y Consejo de Europa (2006) Decisión nº [1720/2006/CE](#) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11082>

Parliamentary Assembly. (1975). Recommendation 751 (1975) Position and responsibility of parents in the modern family and their support by society. Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=14785&lang=en>

Parliamentary Assembly. (1979). Recommendation 874 (1979) European Charter on the Rights of the Child. Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=14908&lang=en>

Parliamentary Assembly. (1988). Recommendation 1074 (1988) Family policy. Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15108&lang=en>

- Parliamentary Assembly. (1990). Recommendation 1121 (1990) Rights of children. Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15155&lang=en>
- Parliamentary Assembly. (2000). Recommendation 1443 (2000) International adoption: respecting children's rights. Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16775&lang=en>
- Parliamentary Assembly. (2001). Recommendation 1501 (2001) Parents' and teachers' responsibilities in children's education. Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16877&lang=en>
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 493–508.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid- Western Educational Researcher*, 7, 6-11.
- Peal, E. y Lambert, W.E. (1962). The Relationship of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1-23.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399–410.
- Pearson, B. Z., Fernández, V. L. y Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58.

- Pérez Alonso/Geta, P. & Cánovas Leonhardt, P., (1996), *Valores y pautas de crianza familiar (el niño de 0 a 6 años)*. Madrid, España: Fundación SM.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, España: Fundación «La Caixa».
- Pifarré Turmo, M.; Sanuy Burgués, J.; Huguet Canalis, A. y Vendrell Serès, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socio-educativo. *Revista Investigación Educativa*, 21(1), 183-199.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. En M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*, (3rd ed., pp. 66–103). Nueva York, EEUU: John Wiley & Sons.
- Pourtois, J.P., (1984), *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en 'education*. Bruselas, Países Bajos: Labor.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.
- Purcell-Gates, V., (Ed.) (2007), *Cultural Practices of Literacy: Case Studies of Language, Literacy, Social Practice, and Power*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Quiroz, B. G., Snow, C. E. y Zhao, J. (2010) Vocabulary skills of Spanish—English bilinguals: impact of mother—child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 4, 379-399.
- Ramos, F. (2007). What do parents think of two-way bilingual education? An analysis of responses. *Journal of Latinos and Education*, 6(2), 139-150.
- Real Academia Española de la Lengua <http://www.rae.es/>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Reparaz, C. y Naval, C. (2014) Bases conceptuales de la participación de las familias. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) La participación de las familias en la educación escolar (pp. 21-34). España: Secretaria General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE\\_Digital\\_r.pdf](http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf)

Reyes, I. y Azuara, P. (2008) Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children. *Reading Research Quarterly*, vol. 43, num. 4, pp. 374-398.

Roberts, J., Jurgens, J. y Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 48(2), 345-359.

Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for secondlanguage vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103–130.

Rodriguez, M. V. (2010). Pathways to Bilingualism: Young Children's Home Experiences Learning English and Spanish. *Early Childhood Research & Practice*, 12(1), 1-10. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/rodriguez.html>

Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A. y Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent–child academic interaction, parent–school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 238-252.

- Rose, A. y Atkin, C. (2007) Strengthening home-school links through family literacy programmes: a comparative European case study. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 265-271.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (60), 65-76.
- Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1995). The family-school relationship model. En B.A. Ryan y G.R. Adams (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Saer, D.J. (1923). The Effects of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38.
- Scanlan, M. (2011). Inclusión. How School Leaders Can Accent Inclusion for Bilingual Students, Families, and Communities. *Multicultural Education*, 18(2), 5-9.
- Schaufeli, A. (1992). A domain approach to Turkish vocabulary of bilingual Turkish children in the Netherlands. En W. Fase, K. Jaspaert y S. Kroon (Eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp. 117-135). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540-558.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension,

fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.

Sénéchal, M. y LeFevre, J.A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skill: A five/year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban Elementary Schools to student achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149–165.

Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26.

Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

Shonkoff, J., and Meisels, S. (Eds.). (2000). Handbook of early childhood intervention. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, citado en European Comission (2013).

Shonkoff, J., and Phillips, D., (2000), *From neurons to neighborhoods*, Washington, D.C., EEUU: National Academy Press, citado en European Comission (2013).

Shumow, L. (Ed) (2009). Promising Practices for Family and Community Involvement during High School. Charlotee, Estados Unidos: Information Age Publishing.

Shumow, L., Vandell, D.L. y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.



- Skwarchuk, S.; Sowinski, C. y LeFevre, J. (2014) Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84
- Smit, F.; Sluiter, R.; Driessen, G. y Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1.266-1.281.
- Stevenson, D. y Baker, D. (1987). The family–school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348–1357.
- Sun, Y. y Dong, Q. (2004). An experiment on supporting children's English vocabulary learning in multimedia context. *Computer Assisted Language Learning*, 17(2), 131-147.
- Sylva, K.; Scott, S.; Totsika, V.; Ereky-Stevens, K.; Crook, C. (2008) Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435–455.
- Szente, J. y Hoot, J. (2006). Exploring the needs of refugee children in our schools. En L. D. Adams y A. Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 219–235). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taiwan Ministry of Education (2006). "Challenge 2008: national development plan e-generation manpower cultivation plan". Recuperado de <http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=7043&ctNode=784&mp=11#121>
- Tan, E.T. y Goldberg, W.A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.

Tang, S.; Dearing, E. y Weiss, H. B. (2012). Spanish-speaking Mexican-American families' involvement in school-based activities and their children's literacy: The implications of having teachers who speak Spanish and English. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 177-187.

Taylor, D. (1983) *Family literacy: Young children learning to read and write*, New Hampshire, Estados Unidos: Heinemann Educational Books.

Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9–46.

The Incredible Years. Recuperado de <http://www.incredibleyears.com>

Tribunal Europeo de Derechos Humanos & Council of Europe. (2010). Convenio Europeo de Derechos Humanos. Strasbourg. Recuperado de [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_SPA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf)

Trilla, J., (1993), *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, España: Anthropos.

Tse, L. (1996). Who decides?: The effect of language brokering on home-school communication. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 225–233.

Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergartners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 33–49.

UNESCO (2005) *Education For All: Literacy for life - Global Monitoring Report*. France: UNESCO.

United Nations. Recuperado de <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

Unión Europea. Comisión Europea. Recuperado de [https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-commission\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-commission_es)

Unión Europea. Educación, formación y juventud. Recuperado de [europa.eu/pol/educ/index\\_es.htm](http://europa.eu/pol/educ/index_es.htm)

Unión Europea (2007). Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=ES>

U.S. Department of Education (1997a), *Extending learning time for disadvantaged students*. Washington, DC., Estados Unidos: Author.

U.S. Department of Education (1997b), *Raising the achievement of secondary school students*. Washington, DC., Estados Unidos: Author.

U.S. Department of Education (Office of Intergovernmental and Interagency Affairs.). (2002). *Helping your child become a reader*. Jessup, Estados Unidos: Author. Recuperado de <http://www2.ed.gov/parents/academic/help/reader/index.html>

Valdés, G. (2002). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant countries*. Mahwah, Estados Unidos: Erlbaum

Van Campen, K. S. y Romero, A. J. (2012). How Are Self Efficacy and Family Involvement Associated With Less Sexual Risk Taking Among Ethnic Minority Adolescents?. *Family Relations*, 61(4), 548-558.

Vandegrift, J.A. y Greene, A.L. (1992). Rethinking Parent Involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59.

Veiga, F.H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. *ACTAS del I Congreso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*, 489-497.

Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425–439.

- Vermeer, A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. En J. H. A. L. De Jong & L. Verhoeven (Eds.), *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment* (pp. 147–162). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234.
- Vidali, E. L. y Adams, L. D. (2006). A challenge of transnational migration: Young children star school. En L. D. Adams y A. Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 121–134). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Villiger, C.; Wandeler, C. y Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.), *Mind in the society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Walters, G. D. (2013). Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation. *Journal of Adolescence*, 36(4), 777-785.
- Webster-Stratton, C. y Hancock, L. (1998). Training for parents of young children with conduct disorders: Content, methods, and therapeutic processes. En C. E. Schaefer y J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training* (pp.98–152). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Weiner, L; Leighton, M. y Funkhouser, J. (2000). *Helping Hispanic Students Reach High Academic Standards: An Idea Book*. Washington, D.C., Estados Unidos: Departamento de Educación de Estados Unidos.

- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, Estados Unidos: Heinemann.
- Whitfield, J.W. (1950). The imaginary questionarie. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2, 76-87.
- Wong-Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-46.
- Yang, S., Yang, H., & Lust, B. (2011). Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(03), 412–422.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2<sup>nd</sup> Edition). Londres, Reino Unido: Sage publications.
- Zaoura, A. y Aubrey, C. (2011). Home-School Relationships in Primary Schools Parents' Perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 12-24.
- Zentella, A.C. (1997), *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Londres, Reino Unido: Wiley-Blackwell.