



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**LA MIGRACIÓN EN ECUADOR Y SU IMPACTO EN LA
FAMILIA Y LA ESCUELA**

TESIS DOCTORAL

AUTORA: María Fannery Suárez Berrío

DIRECTORES: Prof. Dr. Eulogio Real Deus

Prof. Dra. Teresa Sánchez Castaño

Santiago de Compostela, 2012

Eulogio Real Deus, doctor en Psicología, profesor titular del Depto. de Psicología Social, Básica y Metodología, M^a Teresa Sánchez Castaño, doctora en Psicología y profesora titular del Depto de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de psicología de la Universidad de Santiago de Compostela

INFORMAN:

Que la tesis doctoral LA MIGRACIÓN EN ECUADOR Y SU IMPACTO EN LA FAMILIA Y LA ESCUELA realizada por MARIA FANNERY SUÁREZ BERRIO, reúne las exigencias científicas y formales requeridas para optar al título de Grado de Doctor por esta Universidad, por lo que autoriza su presentación y defensa pública.

Fecha: 21de mayo de 2012

Prof. Dr. Eulogio Real Deus
Director

Prof. Dra. M^a Teresa Sánchez Castaño
Directora

M. Fannery Suárez Berrío
Autora

*A mi Padre Celestial, a nuestra Madre, la Virgen María, a mis padres y a mi
Padre Fundador...*

AGRADECIMIENTOS

Esta felicidad que siento por haber obtenido este logro, ha sido posible gracias a la tutela, cariño, confianza y comprensión de muchas personas que estuvieron presentes en este tiempo, desde su dirección profesional y espiritual. Los que están lejos han vivido conmigo las angustias y las alegrías porque el amor nos une, sin tomar en cuenta las distancias.

Con sinceridad quiero expresar que no fue sencillo llegar hasta el final, se necesitó vivir varias virtudes entre ellas: fe, paciencia, humildad, fortaleza, tenacidad en el estudio y mucho amor; todas ellas inspiradas en el apoyo, de muchas personas que hoy disfrutan conmigo esta alegría. De corazón expreso mi gratitud a todas ellas.

En especial quiero expresar mi profunda gratitud:

A la Institución de Misioneras y Misioneros Identes, en P. Jesús Fernández Hernández, Presidente y María del Carmen García Viyuela, Superiora General de las Misioneras; quienes me apoyaron en todos los detalles para llegar a culminar la tesis. Sentí de una forma especial su apoyo familiar y su oración en todo momento.

A las misioneras de la Delegación de Loja y de Ibarra, ellas con su comprensión, su paciencia y palabras de aliento fortalecieron mi espíritu para seguir adelante.

A la Universidad Técnica Particular de Loja, en el Señor Rector José Barbosa, por sus apoyo, su confianza y por facilitarme los recursos humanos, técnicos y económicos durante el desarrollo de la investigación. Al equipo de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL, que me dieron la oportunidad de compartir mis inquietudes, y propuestas para que la idea de la tesis tenga el impacto que se esperaba y visionariamente me facilitaron a los investigadores en el proceso, muchas gracias. Al equipo de la Dirección General de Misiones Universitarias de la UTPL por su comprensión y compromiso en el día a día con responsabilidad.

A la Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED) en la Dra. Beatriz Álvarez, quien me ayudó desde su ilusión y entusiasta labor a vislumbrar la pertinencia del tema para el Ecuador. Gracias Beatriz por la amistad.

A la Prof. Silvia Jaquenod y su esposo, Presidentes de la Fundación Erdély, España, por su oportuno acompañamiento cuando más lo necesitaba.

A la Universidad de Santiago de Compostela, en especial a los Profesores Dr. Agustín Dosil Maceira y Dra. Olga Díaz Fernández, por su disponibilidad en todas las cosas, su apoyo y su confianza. Fueron dos ángeles que me encontré en el camino, quienes con su generosidad hicieron posible que llegara a alcanzar el objetivo de la tesis. Mi gratitud amadísima a ellos.

Infinitamente agradezco al Profesor Dr. Eulogio Real Deus por su apoyo, su entrega, dedicación incondicional y su oportuna dirección y asesoría en la investigación, en los momentos más importantes, levantó mis ánimos cuando más lo necesitaba. Las respuestas que siempre me daba en la dirección de la tesis y especialmente en la parte empírica, tenían un suave aroma de esperanza, fortaleza y rectitud, pero, con sabiduría.

A la profesora Dra. María Teresa Sánchez, por su apoyo profesional en el marco teórico de la tesis; su delicada labor me ayudó a pensar con rigor y firmeza, gracias; de verdad por su tiempo.

A los alumnos, padres, profesores y equipos directivos de la Universidad Técnica Particular de Loja y a las escuelas que formaron parte del estudio, por su desinteresada participación y positiva colaboración. En especial a la Lic. Dolores, rectora de la Escuela "Cuidad de Loja", por mantener sus esperanzas en la tesis y animar a los estudiantes y padres de familia en la participación de la misma. Gracias por soñar en el beneficio que esta investigación dará a la educación ecuatoriana.

A mis queridas hermanas Augusta Cueva, Karina Cañón e Isabel Gómez por la generosidad y donación de su valioso tiempo cuando más lo necesitaba.

A Diego Herrera, a Mónica Sinchire y Juan Chaves por su dedicación y entrega, en momentos claves de la tesis.

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra, en la Dra. María José Rubio por su paciencia y apoyo al culminar la tesis y a la Dirección Académica por su comprensión en los días finales de la misma.

Gracias a todos los que, de una u otra manera, han hecho posible que este trabajo llegue a su conclusión; aunque sé que será el inicio de muchas otras metas universitarias. Mi gratitud a todas las personas que con su apoyo y confianza, aportaron para que este sueño se haga realidad.

ÍNDICE

PARTE TEÓRICA

I. INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	1
2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MIGRACIÓN Y LA FAMILIA	7
2.1 Ecuador frente a las transformaciones sociales y familiares	7
2.2 La emigración de los padres y su familia en el país de origen	16
2.3 La emigración ecuatoriana en los sistemas de interacción familiar	18
3. CAMBIO, FAMILIA Y MIGRACIÓN	23
3.1 El impacto de los cambios sociales en la organización de las familias migrantes	23
3.1.1 Las dinámicas en el sistema familiar frente a la migración de los padres	33
3.1.2 Funciones del padre y/o madre y los cuidadores en el país de origen	38
3.2 El autoconcepto de los padres en las interacciones con los hijos/as	44
3.3 Los estilos educativos de los padres en las relaciones filiales y migración	48
4. FAMILIA NIÑEZ Y MIGRACIÓN: MOTIVACIONES, VÍNCULO, AUTOCONCEPTO, CONDUCTAS Y RELACIONES	56
4.1 La cultura familiar y la niñez	56
4.2 El apego en la cultura familiar	60

VIII

4.3 Los vínculos entre padres e hijos/as se entrelazan con la comunicación	65
4.4 La niñez y la comunicación ante el hecho migratorio en un clima familiar	67
4.5 El autoconcepto de los niños/as y el clima familiar	71
4.5.1 El clima familiar frente al autoconcepto de niños/as de padres emigrantes en Ecuador	75
4.6 La ausencia de los padres emigrantes ecuatorianos y su impacto en el autoconcepto de sus hijos/as	78
4.7 El cuidado de los padres frente al hecho migratorio y la discriminación en Ecuador	84
5. ESCUELA- FAMILIA-NIÑEZ Y MIGRACIÓN	88
5.1 La escuela eficaz en la diversidad	88
5.2 La discriminación en el sistema educativo de los niños y niñas	96
5.3 El clima en el aula	100
5.3.1 Los estilos educativos y las expectativas del profesor en el autoconcepto del alumno	104
5.4 Los vínculos escolares en función del estado migratorio de los estudiantes	114
5.5 La escuela como agente integrador de las familias migrantes	118
6. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	125
6.1 Justificación	125
6.2 Objetivos	128
6.2.1 General	128
6.2.2 Específicos e hipótesis	128

PARTE EMPÍRICA**II. MÉTODO**

1. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	131
1.1 MUESTRA, INSTRUMENTOS Y MÉTODO	131
1.1.1 Muestra	131
1.1.2 Instrumentos	132
1.1.3 Método	133
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	134
2.1 Resultados de los alumnos	134
2.1.1. Ámbito familiar	135
2.1.2. Ámbito escolar	139
2.2 Resultados de padres/representantes	144
2.2.1. Ámbito familiar	147
2.2.2. Ámbito escolar	157
2.3 Resultados de profesores	163
2.3.1 Ámbito familiar	165
2.3.2. Ámbito escolar	166
2.4 Integración de resultados para alumnos y representantes	176
2.5 Integración de resultados para alumnos, representantes y profesores	183
III. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	207
1. DISCUSIÓN	207
2. CONCLUSIONES	235
3. RECOMENDACIONES	250

IV. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	253
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS EN LA WEB	267
V. ANEXOS	290
ANEXO 1: Muestra general de la investigación en Ecuador	291
ANEXO 2: Cuestionarios	293
ANEXO 2.1: Cuestionario de Estudiantes	293
ANEXO 2.2: Cuestionario de Padres y Madres	307
ANEXO 2.3: Cuestionario de Profesores	321
FIGURAS	
Figura 1. Modelo sobre las dimensiones de la cultura familiar (Zeledón,2004).	58
Figura 2. Modelo iberoamericano de eficacia escolar (Murillo, 2007).	92
Figura 3. Características y tipos de profesores. Elaboración propia.	110
Figura 4. Evolución del fenómeno migratorio de los padres en función de la edad del alumno en el momento de las separación	152
Figura 5. Frecuencia de comunicación del progenitor emigrante con los familiares según la edad media del alumno en el momento de la separación	154
Figura 6. Relación entre la edad del hijo/a en el momento de la separación y las valoraciones sobre las consecuencias de la emigración en la familia para los ítems con correlaciones significativas.	157
Figura 7. Histograma correspondiente a la distribución por edades de la muestra de profesores.	164
Figura 8. Representación bidimensional de las categorías de las variables incluidas en el análisis, junto con la variable suplementaria "estado civil".	181

Figura 9. Representación bidimensional de los sujetos de la muestra, en función de su estado migratorio.	183
Figura 10. Medias para el ítem “el alumno tiene un buen comportamiento en clase”, en función del grupo y del estado migratorio.	188
Figura 11. Medias para el ítem “se nota feliz al alumno en la escuela”, en función del grupo y del estado migratorio.	190
Figura 12. Medias para el ítem “el alumno habla con los profesores”, en función del grupo y del estado migratorio.	193
Figura 13. Medias para el ítem “el alumno falta a clase”, en función del grupo y del estado migratorio.	195
Figura 14. Medias para el ítem “el alumno presenta malas calificaciones”, en función del grupo y del estado migratorio.	197
Figura 15. Medias para el ítem “el alumno se relaciona bien con sus compañeros”, en función del grupo y del estado migratorio.	199
Figura 16. Medias para el ítem “el alumno es agresivo con sus compañeros”, en función del grupo y del estado migratorio.	201
Figura 17. Medias para el ítem “el alumno es indisciplinado”, en función del grupo y del estado migratorio.	202
Figura 18. Medias para el ítem “el alumno realiza las tareas que se le asignan”, en función del grupo y del estado migratorio.	204

TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra de estudiantes en función del sexo y el estado migratorio.	134
Tabla 2. Distribución de la muestra de estudiantes en función de la edad y el estado migratorio.	135
Tabla 3. Medias y desviaciones típicas para la relación de los estudiantes con su padre (ítems impares) y su madre (ítems pares).	136
Tabla 4. Distribución de frecuencias para la edad del niño/a en el momento de la separación del progenitor emigrante.	138

Tabla 5. Frecuencia de comunicación del niño/a con el padre/madre en función de su edad en el momento de la separación del progenitor.	139
Tabla 6. Medias y desviaciones típicas según el grado de integración del estudiante con la escuela.	140
Tabla 7. Medias y desviaciones típicas para ítems sobre comunicación dentro de la escuela.	141
Tabla 8. Medias y desviaciones típicas para ítems sobre relación con los compañeros en la escuela.	142
Tabla 9. Medias y desviaciones típicas para ítems sobre relación con los profesores.	143
Tabla 10. Representante que respondió al cuestionario en función del estado migratorio.	145
Tabla 11. Tabla de contingencia para nivel socioeconómico frente a estado migratorio.	146
Tabla 12. Tabla de contingencia de nivel de estudios (sólo padre y madre) por estado migratorio.	147
Tabla 13. Relaciones dentro de la familia en función del estado migratorio.	148
Tabla 14. Relaciones entre el hijo/a y el representante en función del estado migratorio.	148
Tabla 15. Medias en frecuencia de conductas del alumno observadas por el representante en función de su estado migratorio.	149
Tabla 16. Comunicación del representante con respecto a la educación del alumno.	150
Tabla 17. Porcentaje de emigración por parte de padre, madre, o ambos.	151
Tabla 18. Frecuencia de comunicación del representante con el progenitor emigrante en función de la edad del hijo/a en el momento de la separación.	153
Tabla 19. Consecuencias que ha traído la emigración a la familia.	155
Tabla 20. Correlación entre valoración de las consecuencias de la	

emigración y la edad del alumno en el momento de la separación	156
Tabla 21. Comunicación del alumno dentro de la escuela en función del estado migratorio.	158
Tabla 22. Recuso a la ayuda externa por parte del representante para aspectos relacionados con la educación del alumno.	159
Tabla 23. Actitudes observadas por el representante respecto al estudio de los alumnos.	159
Tabla 24. Importancia media de los factores que llevan al logro académico en función del estado migratorio.	160
Tabla 25. Factores que influyen en el abandono de los estudios en función del estado migratorio.	161
Tabla 26. Recursos a la ayuda interna escolar por parte del representante para la mejora de las relaciones con el alumno.	162
Tabla 27. Recursos a la ayuda externa por parte del representante para la mejora de las relaciones con los alumnos.	163
Tabla 28. Distribución de la muestra de profesores en función del tipo de centro educativo.	165
Tabla 29. Estilo educativo del profesorado.	166
Tabla 30. Factores que podrían incrementar la eficacia en la atención al estudiante.	167
Tabla 31. Relación del profesor con los estudiantes y familiares.	168
Tabla 32. Factores que ponen en riesgo el buen rendimiento de los estudiantes.	169
Tabla 33. Motivos por los cuales el estudiante abandona o puede abandonar los estudios.	171
Tabla 34. Recurso a asistencia externa para ayudar a los estudiantes.	172
Tabla 35. Características que definen a los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, en opinión de los profesores.	173
Tabla 36. Actitud de los alumnos en función de su estado migratorio, en opinión de los profesores, en función del estado migratorio.	174
Tabla 37. Factores responsables del logro académico, en opinión de los	

profesores, en función del estado migratorio.	175
Tabla 38. Medias y desviaciones típicas en las escalas de ámbito familiar y escolar de padres y alumnos en función del estado migratorio.	178
Tabla 39. Medidas de discriminación para las variables incluidas en el análisis, junto con la variable suplementaria "estado civil".	180
Tabla 40. Distribución del estado civil en función de la organización familiar y el estado migratorio.	182
Tabla 41. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor ayuda a los estudiantes cuando se lo solicitan".	185
Tabla 42. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor motiva a los alumnos que se desempeñan bien en las tareas".	186
Tabla 43. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor incentiva los buenos comportamientos de los estudiantes".	186
Tabla 44. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor habla con sus estudiantes".	187
Tabla 45. Medias para el ítem "el alumno tiene un buen comportamiento en clase", en función del grupo y del estado migratorio.	188
Tabla 46. Medias para el ítem "se nota feliz al alumno en la escuela" en función del grupo y el estado migratorio.	190
Tabla 47. Medias para el ítem "el alumno habla con los profesores" en función del grupo y el estado migratorio.	192
Tabla 48. Medias para el ítem "el alumno falta a clase" en función del grupo y el estado migratorio.	194
Tabla 49. Medias para el ítem "el alumno presenta malas calificaciones" en función del grupo y el estado migratorio.	196
Tabla 50. Medias para el ítem "el alumno se relaciona bien con sus compañeros" en función del grupo y el estado migratorio.	198
Tabla 51. Medias para el ítem "el alumno es agresivo con sus compañeros" en función del grupo y el estado migratorio.	200
Tabla 52. Medias para el ítem "el alumno es indisciplinado en clase" en función del grupo y el estado migratorio.	202

Tabla 53. Medias para el ítem “el alumno realiza las tareas que se le asignan” en función del grupo y el estado migratorio. 203

I. INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La globalización, con toda su estructura, propone cambios que afectan en cierta manera las actuales formas de pensar de muchos ciudadanos, dando como alternativa asumir la permuta en ideas, concepciones, costumbres, con el fin de alcanzar un mundo de oportunidades para salir principalmente de las necesidades económicas. El fenómeno de la globalización se ha caracterizado por hacer atractivo lo externo en las diferentes localidades de un país y, a su vez, en el resto del mundo, es decir, de la misma manera que surge la volatilidad en los capitales económicos en diversos puntos del mundo, asimismo, se da un intercambio de tendencias culturales relacionadas con identidades muy diversas; todo ello con la influencia de los medios de comunicación y demás medios simbólicos y culturales (Yépez y Herrera, 2007; Herrera y Ramírez, 2008).

Las limitaciones y las posibilidades de la globalización han afectado a todos los países del mundo; muchas personas se mueven de un país a otro, de una ciudad a otra y del campo a la ciudad. América Latina es un continente en continuo movimiento ya que, relativamente, está en la búsqueda constante de desarrollo para el progreso de los pueblos y ciudades, esforzando a las familias, que son las primeras que asumen este cambio, a pensar en una nueva forma de organización; de tal manera que, algunos hogares se convierten en familias transnacionales, que viven en un lado y otro sufriendo

desventajas y también pasando por grandes logros (Sánchez, 2004; Acosta, López y Villamar, 2006 y Serrano, 2007).

La migración ecuatoriana que comenzó en los 60 de una manera tradicional, debido a las necesidades de las poblaciones para encontrar nuevos terrenos de caza o de cultivo, sea por circunstancias adversas como inundaciones, sequías o guerras y/o porque la población crecía demasiado y necesitaba conseguir nuevos recursos para sobrevivir, pues su economía no era favorable. A partir de la década de los 90, al comenzar las migraciones internacionales, Ecuador empezó a vivir otras etapas de desarrollo con el hecho migratorio en las que quizás, los más afectados han sido los miembros de las familias, en especial los niños/as (Herrera, Carrillo y Torres, 2005; Camacho y Hernández, 2007).

Al tener en cuenta lo que afirma el Código de la Niñez y la Adolescencia del Ecuador, con respecto a las familias en su Art. 96.- *"La familia es el núcleo básico de la formación social, necesario para el desarrollo integral de sus miembros, principalmente los niños, niñas y adolescentes"*(...), es importante identificar las relaciones en las nuevas organizaciones familiares frente a las consecuencias de la migración de uno y/o ambos de sus progenitores y los retos educativos con sus hijos/as, ya que en el clima familiar se aprenden los más altos valores humanísticos, necesarios para paliar las interacciones emocionales y sociales.

Las familias migrantes han transformado sus estructuras, y han asumido otra organización al redefinir los roles y construir nuevas estrategias para gestionar la vida cotidiana en contextos transnacionales. La migración no sólo ha afectado a las familias implicadas, sino que al ser un fenómeno social, político, económico y cultural, necesariamente ha involucrado a los centros educativos que tienen en sus aulas a hijos/as de familias migrantes (Lagomarsino (2005); Pedone, 2006 y Camacho y Hernández (2007); Reist y Riaño (2008).

En este contexto, la escuela se ha encontrado con la tarea de incorporar dentro de su planificación curricular estrategias educativas de inclusión y diversidad a este tipo de situaciones familiares que son diferentes a otras problemáticas del alumno, pero que, por su complejidad y mayoría de casos, necesita con urgencia formar y orientar a sus profesores sobre este hecho social que empieza a cambiar el normal desarrollo de las clases en el aula, especialmente por la conducta del niño/a y su actitud frente a los logros educativos.

Es así que, el objetivo de este trabajo consiste en estudiar el impacto de la separación familiar de la emigración de uno de sus progenitores en las relaciones familiares y las escolares, tan importantes en el proceso de desarrollo del infantes; con el propósito de conocer el impacto del fenómeno migratorio en las familias que existen en una sociedad cambiante, para luego tratar de entender la diversidad, las relaciones y los vínculos afectivos y su repercusión en el desarrollo del niño/a de los actuales grupos familiares formados en la ausencia de uno de sus progenitores por migración, y la repercusión que esto ocasiona en el clima escolar; lugar que complementa la formación integral del niño/a a través de la entrega, las expectativas y los estilos educativos de los profesores.

La tesis está dividida en siete apartados principalmente. El marco teórico, el método, los análisis de resultados, la discusión, las conclusiones y las recomendaciones, así como las referencias bibliográficas.

En el marco teórico se realiza una contextualización de la migración en Ecuador y su influencia en las familias ecuatorianas, su diversidad, las estructuras familiares por los cambios sociales presentados desde el fenómeno de la migración. Las causas que motivaron a los padres a emigrar, el cambio en las nuevas funciones de los padres, al igual que las modificaciones de responsabilidades dentro de la dinámica familiar, el papel delicado del cuidado de los niños/as durante su ciclo vital y la influencia del

autoconcepto de los padres y los estilos educativos en la formación integral de los hijos/as (Apartados I, II y III).

El apartado IV analiza las implicaciones de la cultura familiar, como núcleo indispensable en el desarrollo saludable de los hijos/as. Los vínculos afectivos que se crean debido a la presencia de los padres en el hogar y las medidas de comunicación que se forman en las relaciones interpersonales; las formas de interacción que se viven en el clima familiar y que influyen en el autoconcepto de los hijos/s de padres emigrantes como de los no emigrantes.

La familia es un sistema en el que todos sus miembros cumplen un papel muy importante como subsistema. No busca un para qué, sino un por qué "estamos juntos" y así reconocer su aporte esencial en la formación integral del infante. Esta educación no solo se forja en la familia, sino también en la escuela, centro educativo que pretende complementar a la misma con las enseñanzas en diversos conocimientos que, a futuro, permitirán al niño/a conocer y transformar el ambiente en el que se encuentra. En definitiva, la escuela se basa en la dignidad de la persona para atender su desarrollo armónico; por eso, la educación que etimológicamente viene de "educare" (guiar) y de "educere" (ayudar a sacar lo que cada uno lleva dentro) es un proceso de asistencia y acompañamiento a los niños/as en colaboración como los padres y los profesores (Trascasa, 2004).

Por eso el apartado V está dedicado a analizar el papel de la escuela en la educación de los niños/a, tanto de padres emigrantes como no emigrantes, lo que amerita ver al centro educativo como una institución que eduque desde la diversidad, que integre y no discrimine a ninguna persona por su cultura, situación económica y familiar. Por eso, en este capítulo se encontrarán las implicaciones de los vínculos escolares en función del estado migratorio de los estudiantes y las expectativas del profesor en función de sus estilos educativos que ayudan a formar el autoconcepto de los niños/as

al igual que la familia. Al hilo de la cuestión, si la escuela y la familia, tienen en cuenta su función específica y la complementan, pueden repercutir de manera muy positiva en la formación integral de los infantes.

En la sección del método se describe el diseño, la muestra y los instrumentos utilizados en la recolección de la información de la emigración de uno de sus progenitores y sus implicaciones en el ámbito familiar y escolar. Al igual que la estrategia de análisis de los datos.

En la sección del análisis de los resultados se describen detalladamente las características de la muestra, las correlaciones de las variables desde el estado migratorio. Se fusionaron las respuestas dadas por los alumnos y padres, a partir de los códigos de identificación, lo que nos proporcionó un nuevo archivo de datos que emparejó las respuestas proporcionadas por el estudiante y su padre, también la utilidad del modelo encontrado. Por último, se fusionaron las respuestas de las tres muestras de sujetos consideradas en este estudio (profesores, padres y alumnos); al tener un número idéntico de representantes (uno por alumno), los datos de alumnos y representantes fueron agregados por separado para familias emigrantes y no emigrantes, antes de fusionar sus respuestas con las de los profesores, de modo que se logró una correspondencia uno a uno entre profesores, alumnos y representantes.

En el apartado de discusión se partió de los objetivos para confirmar las hipótesis, lo que permitió una comparación de los resultados con los hallazgos de estudios previos. Este apartado recoge una serie de investigaciones que han trabajado el tema y expresa las inquietudes de lo que aún falta por investigar.

En las conclusiones, se exponen los datos relevantes de la investigación con el objetivo de sintetizar los hallazgos que manifiestan los impactos de la

separación de la migración, de uno de sus progenitores en el clima familiar y escolar y sus posibles repercusiones en el desarrollo de los niños/as.

En el apartado de las recomendaciones se presentan posibles líneas de investigación que aún no se han profundizado en el país, con la intención de conocer otras implicaciones familiares y escolares que trae la emigración de los padres y que la sociedad desconoce. Por tanto, se reflejan algunas inquietudes que se pueden intentar resolver con otras investigaciones en el país.

Por último, en la sección de fuentes bibliográficas aparecen algunos autores que aportaron desde su conocimiento e investigaciones aspectos pertinentes en el desarrollo de este trabajo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MIGRACIÓN Y LA FAMILIA

2.1 Ecuador frente a las transformaciones sociales y familiares

El Ecuador es un país pluricultural y multiétnico, situado en el noroccidente de América del Sur, y se encuentra dividido en cuatro regiones naturales: Costa o Litoral, Oriental o Amazónica, Sierra o Interandina e Insular o Galápagos. Las regiones presentan diversas riquezas étnicas, culturales y territoriales, pero, una realidad familiar similar. Según el último censo de Población y Vivienda realizado en Ecuador, por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2010); la población del país en el 2001 era de 12.156.608 y en el 2010 llegó a 14.483.499; entre ellos, 1.526.806 son niños/as entre las edades de 5 a 9 años. Según el Informe del Programa plurianual del Ecuador (2011- 2013), la población de niños, niñas y jóvenes de 3 a 18 años atendidos en instituciones escolares llega en la actualidad a 3.551.046. De éstos, 1.917.093 niños/as, entre las edades de 5-14 años, se encuentran en educación básica.

Ecuador tiene una alta vulnerabilidad geográfica, ha sufrido varios desastres naturales como terremotos, erupciones, erosión y deforestación, deslizamientos y derrumbes, que sumados al fenómeno del Niño han convertido al país en un territorio de alto riesgo al generar importantes pérdidas económicas, características que agudizaron las condiciones de los grupos vulnerables, y permitieron la vigencia de pobreza, desigualdad y exclusión (López y Ortiz, 2010). Las provincias que presentan los niveles más altos de desigualdad en el país son: Manabí, Loja, Pichincha y Chimborazo; el resto de provincias

tienen niveles de concentración del consumo iguales o menores a la media nacional (Informe del Programa plurianual, 2011- 2013).

Durante estos últimos años, el país ha implementado medidas de ajuste estructural neoliberal que se han convertido en la causa de la crisis económica del país, lo que evidencia la flemática respuesta de algunos factores sociales que no se han logrado resolver en su totalidad, como es, la vulnerabilidad ante la crisis externa y la inestabilidad institucional; situaciones que describen agudas contradicciones productivas, con graves consecuencias para las familias ecuatorianas por las desigualdades presentadas (García, 2007).

Es evidente que, actualmente el país vive una acelerada transformación de sus marcos políticos e institucionales. En su reciente Constitución Política (aprobada en el 2008) se afirma que las políticas públicas y la prestación de bienes y servicios se orientan a hacer efectivo el buen vivir y todos los derechos; además, se establece un nuevo régimen de desarrollo que busca mejorar la calidad de vida y construir un sistema económico justo basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo (Informe del Programa plurianual, 2011- 2013). Sin embargo, especialmente las familias ecuatorianas, continúan viviendo secuelas de los desequilibrios presentados en años anteriores, ya que todo cambio implica un tiempo de asimilación y puesta en marcha, que permite verificar la eficacia de las políticas.

Al respecto, en el informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, elaborado por: PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)– CISMIL (Centro de Investigaciones Sociales del Milenio)–MDMQ (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito), (2008), se afirma que algunas realidades sociales, especialmente la crisis económica, ha suscitado, en estos últimos años, algunos cambios relevantes en varias instituciones del país: empresariales, educativas y familiares, provocando el desarrollo de algunos

productos como: (petróleo, banano y camarón) debido a la diversificación de sus exportaciones. Por otro lado, la dolarización implementada en el 2000 eliminó el riesgo cambiario para inversionistas, pero la volatilidad de los mercados financieros externos y los flujos de capitales hacia y desde Ecuador ya no pudieron ser contrarrestados con una política monetaria. Esta dificultad acrecentó la crisis económica para nuevas inversiones en algunas regiones, especialmente en la Sierra, lo que provocó un éxodo migratorio muy notorio (Cruz, 2006).

Algunos autores cuestionan el papel de la globalización en esta realidad de desigualdades para entender el origen de la misma, como, García (2007) al afirmar que los efectos de la globalización se ven reflejados en los procesos complejos multidimensionales de organizaciones estructurales y relaciones sociales, especialmente en la zona rural de Ecuador; específicamente en el sector agrario, que se vio afectado por diversas explotaciones agrarias de medios de producción, de recursos financieros y tecnológicos. Por el contrario, Zhou (2011) asevera que en teoría, la globalización puede aliviar o empeorar la desigualdad de los ingresos; la evidencia empírica hasta la fecha es controvertida y no concluyente; solo más investigación experimental puede arrojar luz sobre el tema, ya que la globalización es un concepto difícil de definir y medir.

En la actualidad, la modernidad, la globalización y otros cambios sociales han influido significativamente en la estabilidad familiar, provocando cambios de relaciones que afectan la convivencia. Así lo corrobora Ardaya (2003) al afirmar que la modernización de las relaciones económicas y sociales y la transición de un nuevo modelo de desarrollo, han desestabilizado a las familias, provocando un "reacomodo" a las actuales circunstancias. Los índices de separación y divorcio han aumentado, así como la jefatura de hogar femenina, aunque las cifras de Ecuador son inferiores a la media latinoamericana, ya que las familias pobres son vulnerables para sostener el

proyecto familiar tradicional. Al respecto, Priegue (2007) señala que la nueva coyuntura social unida a los procesos de modernización parecen ser los responsables de los cambios que se han producido al interior de las familias.

El Ecuador ha centrado su análisis en las desigualdades entre distintas regiones, al igual que en la familiaridad generada por la presencia de capitales transnacionales, lo que ha ocasionado en algunos lugares, el desplazamiento de un gran número de personas en busca de trabajo. Es evidente que, sí las economías locales experimentan ajustes que impactan el mercado laboral, la alternativa de diversificación del ingreso familiar a través de la migración se hace atractiva. Estas oportunidades, frente a la realidad que presenta el Ecuador en cuanto al desempleo, se ajustan muy bien para aquellas personas, especialmente padres o madres de familia, que encuentran la migración como una solución a la falta de empleo en el país (Arriagada, 2007; Cerrutti y Binstock, 2009; Espejo, Filgueira y Rico, 2010). Es así como, muchos padres han optado por emigrar a otra nación, en busca de un mejor bienestar para sus hijos/as (Morla, Saad, y Saad, 2006).

Se estima que el número total de migrantes en el mundo es de 214 millones de personas, siendo Estados Unidos el país con el mayor número de migrantes. Existen más de 20 ciudades en el mundo, con aproximadamente un millón de habitantes nacidos en el extranjero; el total de esa población es de 37 millones de migrantes. Las cifras correspondientes a los migrantes según su sexo ha aumentado en los últimos años; sin embargo, el porcentaje de hombres migrantes permanece estable en el 51% aproximadamente (Parker y Sheean, 2010). Respecto al Ecuador, según el informe del INEC, hasta el año 2010 han emigrado 7.115.983 hombres (65,0%) y 7.088.917 mujeres (61,6%). Las estimaciones del número de ecuatorianos fuera de su país no son cifras exactas que determinen el número de emigrantes, dado que muchos de ellos se encuentran en situación ilegal.

Ecuador, tras la crisis financiera de finales del siglo XIX, presentó una importante recuperación de la economía, debido al incremento en el precio del petróleo y al flujo de remesas que llegaban de los emigrantes. Actualmente, las remesas al Ecuador bajaron en un 13% en el tercer trimestre de 2008 (Santiso, 2009), situación que influyó de cierta manera en el contexto social y familiar. Frente al panorama descrito anteriormente, es importante contextualizar, entonces, cómo se inició la emigración ecuatoriana y profundizar en las consecuencias que probablemente está asumiendo la familia en el país de origen, a raíz de este fenómeno.

La migración interna y tradicional en Ecuador empezó entre 1950 y 1970, debido a las necesidades de las poblaciones para encontrar nuevos terrenos de caza o de cultivo, sin tomar en cuenta las circunstancias adversas como inundaciones, sequías o guerras; lo importante era conseguir nuevos recursos para sobrevivir, ya que su economía no era favorable. La Sierra ecuatoriana experimentó un notable crecimiento como consecuencia de los movimientos migratorios desde las zonas rurales a la urbana; por lo tanto, las primeras migraciones fueron internas en esta región del país. Quito, la capital del país tejió una red de influencias comerciales en la Sierra (sistemas comerciales, sociales y culturales) lo que ayudó en su desarrollo económico (Pedone, 2005). Ya en los años 80, uno de los temas trabajados por las ciencias sociales ecuatorianas fue, precisamente, la migración interna campo-ciudad, subrayando la conformación de redes sociales de apoyo y de estrategias de supervivencia como los rasgos fundamentales que explicaban la lógica de reproducción de muchos grupos empobrecidos (Herrera, Carrillo y Torres, 2005), modelo que se replicó posteriormente en las migraciones internacionales.

Al paso de los años, las situaciones socio-económicas generadas por las desigualdades, unidas a una fuerte corrupción de las clases dirigentes políticas, aceleraron los movimientos migratorios de distintos países desde la

década de 1960 hasta la actualidad; por lo tanto, los procesos de globalización económica y la nueva estratificación mundial del mercado de trabajo propiciaron una inserción laboral a Europa con empleos precarios e inestables, donde la mano de obra del migrante es requerida en condiciones de irregularidad jurídica. Motivaciones similares incitaron a algunos padres ecuatorianos a dejar físicamente su hogar, para alcanzar “el sueño americano”; sin importar las condiciones presentadas, con el propósito de ofrecer una mejor estabilidad económica a su familia (Pedone, 2005; Dupret, 2006).

La primera ola de emigración al extranjero por la que pasó el Ecuador, durante la década de los 50 y 60, fue a los Estados Unidos, especialmente de personas de la Sierra (provincias de Cañar, Azuay y Cuenca), quienes migraron cuando se provocó un declive del comercio del sombrero de paja toquilla, ya que la fabricación de ese producto proporcionaba ingresos familiares rurales con pequeñas propiedades destinadas a la agricultura. Los migrantes usaron la conexión abierta del comercio del sombrero para migrar a Nueva York, y en menor medida a Chicago, Los Ángeles y Miniápolis, la mayoría sin documentación legal. Aproximadamente 200 000 personas de la región del Austro residían en Estados Unidos, algunos de ellos pagaron a intermediarios, “coyotes”¹, para que facilitaran su viaje de manera ilegal. En el 2005 alrededor de 600 000 personas nacionalizadas en Ecuador vivían en Norte América (Jokisch, 2002; Herrera, Carrillo y Torres, 2005; Jokisch y Kyle, 2005).

En la emigración hacia los Estados Unidos, tanto el telégrafo, el ferrocarril, como el barco de vapor, llevaron los movimientos migratorios hacia una fase moderna y global. Los barcos de vapor transportaban emigrantes con mayor seguridad y a un tiempo más corto que los barcos de vela. Es así que viajar a

¹ Coyote: son las personas que facilitan ilegalmente el viaje a los ecuatorianos a cualquier país por altas cantidades de dinero y ventajas de pago.

los EEUU se convirtió en un viaje fugaz y seguro, disminuyeron la mortalidad y los costos del pasaje. Estos pases internacionales por corto plazo emergieron como un modo de solucionar problemas locales, al igual que una forma de acumular ahorros para disponer de más tierras, mejores casas, y un futuro más seguro para los hijos/as de los padres emigrantes (Gratton, 2005). En el siglo XIX, más de la mitad de los emigrantes en EEUU tenían la intención de regresar a sus países de origen. El ir y volver se convirtió en una posibilidad asequible, tanto por costos como por posibilidades (Herrera et al., 2005).

La segunda ola de emigrantes más notoria al extranjero se dio a finales de los 90 cuando el Ecuador pasó por una turbulencia económica y política (Gratton, 2005). La economía ecuatoriana sufrió una recaída debido al deficiente manejo de las políticas económicas por parte de los gobiernos. Entre las crisis que sufrió el país está el fracaso de las políticas de ajustes aplicadas desde los 80 lo que produjo la "crisis de la deuda", situación que detuvo la inversión social y por ende el deterioro de los servicios de salud y educación y un estancamiento en la economía. Según Camacho y Hernández (2007), a esta situación se sumaron otros hechos: *"El conflicto armado entre Ecuador y Perú en 1995, los efectos del fenómeno del Niño, la abrupta caída de los precios del petróleo en 1998, el congelamiento de los fondos de los depositantes en 1999, la transferencia de la banca privada del Estado en 1990- 2000 y la adopción del dólar americano como moneda nacional en el 2000, entre otros"*(pág-3).

Es importante resaltar el acontecimiento del 2000, en el ámbito económico, cuando el presidente Mahuad anunció la dolarización. Las consecuencias ocasionadas fueron el aumento de los índices de pobreza, inflación y desempleo, agravados por el congelamiento o pérdida de los ahorros en la banca privada de la población, lo que obligó a miles de ecuatorianos,

mujeres en su mayoría, a emigrar a EEUU, Italia y especialmente a España (Carrillo y Cortés, 2008; Parker y Sheean, 2010).

En el año 1998 pocos ecuatorianos vivían en España, en el 2005 se incrementaron hasta los 400 000, aproximadamente (Joskisch, 2005). Entre las causas que provocaron el incremento de emigrantes a España se mencionan: las medidas restrictivas para entrar a los EEUU, este país realizó rigurosos controles migratorios que frenaron la migración al cambiar las normas anteriormente establecidas para los inmigrantes (Gratton, 2005; Carrillo y Cortés, 2008), la libre entrada como turistas sin necesidad de visado y la oferta de trabajo que requería pocas destrezas; las mujeres en su mayoría trabajaban en el servicio doméstico, mientras que los hombres lo hacían en construcción, agricultura e industria de servicios (Jokisch, 2007). Es decir, España se convirtió en un país de esperanza, de oportunidades y de cambio cultural al ofrecer apoyo al ecuatoriano, cuando EEUU estaba en crisis y estableció tantas restricciones.

Sin embargo, en el 2003, España implementó una nueva ley² que exigió el visado para controlar las entradas y salidas de la población migrante, debido a las exigencias de la Unión Europea en cuanto a la legislación de extranjería y al aumento de la población migrante en el 2000. Carrillo y Cortés (2008), al respecto, afirman que esta medida podría traer otros problemas entre ellos, reforzar los circuitos alternativos para llegar a España tanto legal como ilegalmente.

Es importante señalar que actualmente España está pasando por una crisis económica que ha provocado la desestabilidad laboral de algunos emigrantes

² La Ley Orgánica Española del año 2000, sobre los derechos, libertades e integración de los extranjeros en España (Ley Orgánica 8/2000) fue establecida con el propósito de frenar el flujo de inmigrantes ilegales, pero también de integrar a aquéllos que pudieran probar, entre otros requisitos, que su permanencia en España tenía lugar desde el 1º de junio de 1999. El reglamento es CE453/2003.

ecuatorianos. Situación que lleva a los investigadores a analizar las familias en el país de origen y la reinserción de los miembros que estuvieron ausentes por 5 o 10 años.

Según el informe del programa plurianual (2011-2013), en la actualidad, algunas familias ecuatorianas, desde las nuevas estructuras familiares que han conformado a raíz de la emigración de uno de sus cónyuges, se están preparando para recibir a los emigrantes provenientes de otros países que retornan, después de 7 u 8 años de ausencia física, especialmente de España por la situación económica. Algunos emigrantes se han acogido al plan retorno: "Bienvenidos a casa", proyecto que desarrolla la Secretaría Nacional del Migrante desde el 2007, para reunirse nuevamente con su familia en el país de origen. En América Latina, esta iniciativa, que busca impulsar redes de comercialización e intercambio entre emprendimientos, con dotación de capital semilla en el país de origen, ha sido implementada también en Colombia, con los emigrantes que retornan al país.

Entre las causas principales para la emigración en Ecuador, se señala la pérdida de credibilidad en el país y la falta de perspectiva en el futuro, unido a la destitución de algunos presidentes. Sin embargo, no se puede negar que en la vida familiar de algunos emigrantes los conflictos conyugales, como maltrato físico y verbal, alcoholismo, infidelidad, son causas que llevan a una decisión migratoria de uno de los cónyuges (Meñaca, 2005; Herrera, Carrillo y Torres, 2005; Guerrero, 2006; Camacho y Hernández, 2008; Wagner, 2008). Esta situación se corroboró al entrevistar a las madres de cinco estudiantes, de una escuela pública en Loja, sus esposos se encuentran en diferentes lugares de España.

Una de ellas nos decía: "Yo ayudé a mi esposo en los trámites del viaje. La verdad, ya no soportaba el maltrato físico y verbal siempre que llegaba

borracho. Mi hija y yo nos sentíamos poca cosa a su lado. ¡Es mejor que esté allá! Aunque mi hija lo extraña mucho”.

Otra madre de familia emigrante nos decía: “Nuestra relación como pareja no iba bien, él me traicionaba con otra, aunque lo negaba... Cuando llegaba borracho me pegaba delante de los niños/as. Un día me dijo que se iba a España, yo le dije que le perdonaba, pero que no se vaya. Sin embargo, mi suegra le ayudó con todo el dinero para el viaje y se fue”. “Suárez, datos no publicados”.

A partir de la década de los 60, al comenzar las migraciones internacionales, Ecuador empezó a vivir otras etapas de desarrollo con el hecho migratorio; quizás los más afectados han sido los miembros de las familias (Camacho y Hernández, 2007). Varios autores aseguran que la salida de los padres da lugar a las modificaciones en la vida de sus hijos/as, especialmente en la organización del cuidado, ya que se transforma en un tema de discusión al interior de las familias para lograr distintos arreglos que permitan asegurar la crianza de los niños/as mientras dura la ausencia de los padres (Escobar, 2008; Wagner, 2008).

2.2 La emigración de los padres y su familia en el país de origen

Las limitaciones y posibilidades de la globalización han afectado a todos los países del mundo. Muchas personas se mueven del campo a la ciudad, de una ciudad a otra y de un país a otro; las familias que se quedan en el país de origen asumen una nueva estructura frente a esta realidad por un tiempo indeterminado. Algunos hogares admiten la estructura de monoparentalidad con la ilusión de ofrecer a sus hijos/as todo lo necesario para su desarrollo, a otros se les hace difícil asumir la función del cónyuge ausente y piden ayuda a familiares y vecinos en ciertas actividades hogareñas. Cuando es el padre quien ha emigrado, la reproducción de la unidad familiar no se afecta tanto,

ya que esta responsabilidad, culturalmente, ha recaído siempre sobre la madre. Cuando quien migra es la madre, la vida cotidiana de la familia se afecta y los niveles de vulnerabilidad variarán dependiendo de si el padre asume directamente el cuidado de sus hijos/as (Camacho y Hernández, 2008). Por el contrario, cuando ambos padres emigran, las responsabilidades para garantizar la reproducción social de las familias pueden presentar distintos grados de vulnerabilidad, los mismos que se visualizan en dos elementos claves: el envío de remesas periódicas y la comunicación frecuente, factores que sirven para recrear los lazos afectivos sobrepasando las fronteras (Escobar, 2008).

Otras familias asumen una organización transnacional, al desarrollar estrategias de contacto casi permanente entre los miembros emigrantes y los que permanecen en el lugar de origen resguardando el núcleo familiar, a pesar de los conflictos que se originan por las distancias entre los cónyuges. Las relaciones familiares pueden extenderse y persistir a través del tiempo, a pesar de las separaciones físicas de corta o larga duración. Son familias interactuantes, que establecen vínculos transnacionales para ejercer la paternidad o maternidad (Puyana Villamizar, Motoa Flórez y Viviel Castellanos, 2009).

Al respecto, Levitt (2001) afirma que tanto las familias transnacionales como cualquier otra, *"enfrentan desestabilizaciones permanentes, ya que las tomas de decisiones no son claras y pueden exacerbar los conflictos debido a que la producción y la reproducción de los familiares ocurre separadamente. De ahí que deban crear lazos de relaciones a través de los medios de comunicación modernos, envío de fotografías, videos, entre otros"* (pág-248). Frente a esta realidad surgen varias inquietudes: ¿qué consecuencias enfrenta la familia migrante en sus interacciones internas, especialmente cuando está ausente uno de sus progenitores? Y, ¿Cómo influye esta separación familiar por migración en el desarrollo educativo de los hijos/as?

La emigración es un fenómeno social que ha involucrado desde siempre a la familia, en especial, a los padres que salen de su núcleo familiar provocando una reorganización de sus miembros. Con el tiempo, la necesidad económica de la familia del emigrante se cubre, en el mejor de los casos; pero, es evidente que este fenómeno causa conflictos en la convivencia familiar que se agudizan con el pasar de los años, ya que algunos padres no regresan (Levitt, y Schiller, 2004, Salazar, 2007; Reist y Riaño, 2008).

En Ecuador existen pocos estudios que describan las estructuras familiares que deja la emigración y las relaciones creadas al interior de la familia en el país de origen, especialmente con sus hijos/as. La mayor parte de las investigaciones se centran en temas de género, violencia, remesas, e inmigración; por el contrario, son escasos los estudios que hacen alusión a la relación de las familias migrantes con la institución educativa de sus hijos/as.

Por consiguiente, es importante estudiar qué está pasando con la familia, especialmente con los miembros que se quedan en la ciudad de origen. Ya que la familia es el sistema básico que se enfrenta a los efectos de los choques económicos, sociales, culturales, psicológicos, conductas diferentes y duelo migratorio, factores que ponen en riesgo el sano desarrollo humano de los hijos/as y, en general, de los miembros de la familia. Esta situación se puede analizar desde algunas teorías del desarrollo humano, que organizan el conocimiento con el fin de explicar las conductas y sus transformaciones en los sistemas familiares.

2.3 La emigración ecuatoriana en los sistemas de interacción familiar

La familia es un sistema compuesto por un grupo humano básico con la potestad de procrear, por ende es socializante, integradora, ya que tiene la

facultad de educar a sus miembros para que contribuyan en la construcción de una sociedad mejor. Domínguez (2007) corrobora esta idea al afirmar que en efecto, la familia es socializante porque transmite unas formas de pensar, sentir, actuar; en definitiva transfiere valores, actitudes y un sentido existencial.

La prospectiva entonces para la familia actual presenta un gran reto, que consiste en tomar consciencia de la razón de ser de la familia desde los más altos valores humanísticos integrados en la bondad, verdad, belleza y hermosura, como auténtico sistema. Debe mantener unos principios morales y éticos claros, como base fundamental de su estructura, de tal manera que los cambios sociales difícilmente afecten su constitución y organización.

Si miramos la familia desde el hecho migratorio, es uno de los sistemas más afectados, ya que la decisión de migrar no es una decisión individual sino familiar, que en muchos casos se constituye en una estrategia para enfrentar la crisis económica, social, afectiva-parental, política y legislativa que vive el país (Plan Migración, Comunicación y Desarrollo-PMCD-,2006). Muchos padres no dimensionaron las consecuencias de dichas estrategias en las relaciones internas de la familia, lo que ha causado cierto malestar en el sistema, especialmente en los hijos/as.

Al respecto, Bronfenbrenner (1977, 2005), en su teoría ecológica, afirma que el desarrollo humano es inseparable del contexto ambiental en el que se desenvuelve una persona. En su enfoque ecológico, dividió el entorno en cuatro niveles: el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema³,

³ El exponente más conocido del enfoque ecológico es Urie Bronfenbrenner (1977) quien define la ecología del desarrollo humano como estudio científico de la progresiva acomodación mutua, a lo largo de la vida, entre un organismo humano y los cambios del entorno inmediato en el que vive ya que este proceso se ve afectado por las relaciones practicadas dentro y entre estos entornos inmediatos, así como los contextos sociales más amplios. Este autor afirma que la persona en desarrollo forma parte de una serie de sistemas complejos e interactivos. El dividió el entorno en cuatro niveles: **Microsistema:**

para enfatizar la interacción a través de los diferentes sistemas en los que se desarrolla la persona. En el desarrollo de esta tesis, cada uno de estos niveles tendrá una referencia específica, según el tema tratado. Ya que esta perspectiva nos lleva a comprender a la familia como un sistema de elementos interrelacionados en el que los padres e hijos/as influyen mutuamente (Cumming, Schermerhorn, Davies, Goeke- Morey, y Cummings (2006); en otras palabras, el microsistema es fundamental en el entorno inmediato de la persona.

Esta definición se ajusta a la teoría que justifica la relación intrafamiliar, ya que, no solo los padres influyen en los hijos/as, sino que estos también influyen en los padres, mediante su comportamiento, actitudes, intereses. Es evidente que los niños/as afectan la forma en que sus padres se conducen hacia ellos (Rodrigo y Palacios, 2010; Kail y Cavanaugh, 2011). En este primer análisis se identifica claramente como el microsistema, explicado por Bronfendrenner, influye en el desarrollo. Al examinar las transformaciones familiares que se originan a partir de la migración y dejar claro los arreglos parentales al garantizar el cuidado de los niños/as, es importante identificar cuál de los dos progenitores va a emigrar (Sorensen, 2005; Salazar, 2005); ya que ambos sexos son diferentes en las relaciones, los afectos y los vínculos, que de cierta forma, afectan al microsistema.

La emigración de uno de los progenitores reorganiza significativamente la estructura interna de la familia. En cuanto a la renegociación de las responsabilidades, algunas familias toman en cuenta a los que han emigrado y esto mantiene la comunicación a pesar de la distancia. La migración, por lo tanto, puede revelar problemas existentes, promover la desintegración

personas y objetos en su entorno inmediato. **Mesosistema:** Conecta entre sí a todos los microsistemas. **Exosistema:** Situaciones sociales que quizá la persona no experimenta directamente, pero que pese a ello influye en el desarrollo. **Macrosistema:** La cultura y subcultura que engloban al microsistema, mesosistema, exosistema (Kail, R. y Cavanaugh, J., 2011)

familiar y modificar las relaciones internas (Acosta, López y Villamar, 2006; Reist y Riaño, 2008).

Al corroborar esta afirmación con la visión de Escobar (2008), nos damos cuenta que, la emigración sí ha contribuido a la "desintegración" de hogares nucleares para transformarlos en hogares extendidos, monoparentales; esto no necesariamente produce una ruptura de las relaciones entre los miembros, lo que se puede pensar es que, sus relaciones no son iguales y esto puede traer repercusiones, en especial, el microsistema se puede afectar. Sin embargo, todo puede depender del compromiso afectivo, familiar y la responsabilidad paternal que ejerce quien emigra, para mantener la comunicación que al parecer es el hilo constante que protege las relaciones y el contacto permanente a posteriori del emigrante con la familia. Reist y Riaño (2008) realizaron una investigación con emigrantes cuencanos que viven en España (2005 y 2006) y se dieron cuenta que la frecuencia y contenido de la comunicación depende de los acuerdos que hayan tenido antes en la familia. Por ende, las relaciones sanas entre los microsistemas preparan a la familia para enfrentar otras realidades.

La familia abarca multitud de relaciones y conexiones, los lazos afectivos se convierten indispensables en la convivencia familiar, la clave se encuentra especialmente, en mantener el contacto y comunicarse, es una forma de contrarrestar la ausencia. Reist y Riaño (2008) afirman que *"la continuidad o ruptura de sus formas de comunicación reflejan la especificidad y la dinámica de su relación y revelan cómo se desarrolla el proceso de migración"* (pág-309). Al respecto Bryceson y Vuorela (2002) consideran que las familias transnacionales son diferentes, ya que a pesar de vivir separados, desarrollan mecanismos para mantenerse unidos en un mismo entorno familiar.

El grupo familiar transnacional aprende a tratar las desigualdades que viven en un lado y en otro; pasan fuertes desventajas y también grandes logros entre los miembros que se quedan en el país de origen, como los que se van (Jaes, 2007)⁴. El enfoque de Bryceson y Vuorela, define a la familia transnacional como aquellos miembros que la mayor parte del tiempo viven separados, pero todavía se mantienen unidos y crean un sentimiento de bienestar colectivo y de unidad, a la vez, no niega que estas familias pasen por serios conflictos de transformación y adaptación, pero, la familia debe aprender a sobrellevar esas diferencias (2002-2004).

En conclusión los diversos cambios sociales, las necesidades económicas y las relaciones en la convivencia familiar de algunos hogares al parecer, han influido en la mentalidad de mantener la concepción de la familia tradicional ecuatoriana y sus sistemas de organización como base fundamental para la educación de los hijos/as. Con el fenómeno de la migración esta idea no se borra, por el contrario la familia asume otra estructura provisional con la esperanza de que algún día, la familia pueda estar unida físicamente y así mediar las dificultades pasadas y enfrentar el presente. Algunas familias migrantes pueden continuar su desarrollo normal, si las relaciones familiares se mantienen a pesar de las dificultades presentadas por la distancia; ya que el entorno es indispensable en muchos aspectos de la convivencia familiar. De ahí la importancia de que la decisión de emigrar de alguno de los progenitores haya sido conciliada con su cónyuge, para que la comunicación en los vínculos familiares del microsistema se mantenga.

⁴ Celia Jaes Falicov: Doctorado en Psicología. Profesora Clínica, Departamento de Psiquiatría, Universidad de California, San Diego. Vicepresidenta, Comisión Directiva de la revista *Family Process*. Presidenta (1999-2001) de AFTA, la Academia Americana de Terapia Familiar. Profesora Visitante, Tavistock Clinic, Londres, 2001-2003. Asesora Científica en el exterior de Perspectivas Sistémicas.

3. CAMBIO, FAMILIA Y MIGRACIÓN

En este capítulo se analiza a la familia como principal sistema de relaciones (microsistemas) y su impacto en el desarrollo humano de sus hijos/as. Se abordarán también las funciones que desarrolla el padre y/o la madre en la educación de los infantes que se quedan bajo su responsabilidad y, por ende, los estilos educativos aplicados en la convivencia familiar; con el fin de razonar sobre la calidez en las relaciones interpersonales que se forman en el interior de las familias cuando uno de los progenitores se separa físicamente del núcleo por migración.

3.1 El impacto de los cambios sociales en la organización de las familias migrantes.

La mayoría de la población, en América Latina, considera que la unión o matrimonio de una pareja, es el origen de la constitución de una familia y la adopción de roles adultos (Cerrutti y Binstock, 2009). Por eso, en la familia tradicional están presentes ambos padres, juntos con sus hijos/as, la madre se desempeña como ama de casa a tiempo completo y el padre como único proveedor económico (Arriagada, 2007). Sin embargo, al revisar algunos casos de países de América como Colombia, Cuba y, específicamente, Ecuador, se ha encontrado un decrecimiento de esta forma familiar tradicional, frente al aumento de hogares monoparentales femeninos y extensos, originados en su mayoría por la emigración de uno de los progenitores (Wagner, 2008; Camacho y Hernández, 2007-2008; Puyana Villamizar y otros, 2009).

En la década de los años noventa, las familias extensas representaban una cuarta parte de todas las familias latinoamericanas. En Argentina, Colombia, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Ecuador este tipo de familia aumentó su presencia, ya que ocultaban otros núcleos familiares secundarios: madres adolescentes y adultos mayores que han buscado protección a través de nuevos arreglos familiares. En algunos casos, la mujer se ha quedado sola con sus hijos/as, porque su esposo ha viajado a otro país, ellas se han refugiado en una familiar nuclear de algún pariente, especialmente en la de su madre, y/o han buscado otro compañero (Arriagada, 2002; Camacho y Hernández, 2008). Al respecto, Minuchin (1974) añade que toda familia evoluciona y se mantiene en un proceso constante de cambio y movimiento por la dinámica de sus miembros; por eso, el proceso familiar no es estático; afirmación que se corrobora con la situación antes descrita.

En Ecuador se tiende a idealizar la familia nuclear. Aunque existen diversos tipos de organización familiar, es la familia nuclear la que circula con más fuerza en el imaginario colectivo. En el contexto ecuatoriano al hablar de familia, surge la imagen del tipo nuclear, como aquel arreglo "ideal" donde conviven padre, madre e hijos/as, en donde la madre es la principal responsable de la reproducción social, y el padre de la manutención y de la jefatura del hogar.

Vílchez (2007) realiza una revisión de la realidad y afirma que, en la actualidad la familia ha pasado del "ideal" de familia tradicional, como proyecto de convivencia con carácter público para toda la vida y con separación radical de los roles y los ámbitos de decisión en función del sexo, a un modelo "menos ideal"; que destaca por la pérdida de legitimidad del control social y la creciente libertad de conformación individual, reflejada en proyectos de convivencia, especialmente por el fenómeno de la migración de

uno de los progenitores, al intentar buscar otros recursos para su familia (Martín, 2006-2007).

Ante las diversas formas de convivencia familiar presentes en la historia, es oportuno tener presentes los cambios de orden social, como la globalización, la tecnología y la alta industria que, en cierto modo, están implicadas en estas nuevas formas de organización familiar y obligan a las familias a tener una mirada crítica frente a la asimilación de esas realidades que, implícitamente traen consigo, otras formas de ver la estructura familiar tradicional a la antes acostumbrada (Calvo, 1998; Arriagada, 2002).

Ahora bien, es importante destacar que no solamente la familia se transforma por los cambios demográficos y económicos, sino también, por contextos en los cuales las relaciones de pareja se han debilitado, son frágiles, problemáticas o están sufriendo violencia intrafamiliar; dichos cambios y relaciones maritales han ocasionado familias migrantes con padres separados físicamente por la migración (Santoja, 2005; Camacho y Hernández, 2007-2008;). Ante esta realidad, es preciso compartir la idea de Escobar (2008) cuando asevera que el fenómeno de la migración es multidimensional, que permite conjugar una serie de elementos que materializan la decisión de emigrar; entre ellos, el funcionamiento de redes sociales y familiares en el país de origen y destino, la construcción de imaginarios en el otro país, el análisis de una convivencia parental en la distancia, entre otros. Dupret (2006) afirma que el hecho migratorio ha generado bruscas rupturas en los vínculos parentales, dejando en el país de origen a niños/as muy pequeños e incluso de meses, al cuidado de otras personas que no son los padres; situación que necesariamente obliga a la familia a reorganizar las funciones con los miembros que se quedan en el país de origen.

Zapata (2009) en una investigación analizó a los cuidadores de hijos/as

migrantes de 12 años, de colegios públicos y semiprivados, en la ciudad de Pereira-Colombia, y concluyó que la migración internacional trae consigo la redefinición de los roles y el establecimiento de nuevas figuras “parentales” en el sistema familiar, lo que supone diferentes organizaciones que integran a otros parientes como son: tíos, tías, abuelas, hermanos y hermanas mayores que se responsabilizan de las tareas de cuidado, de las labores domésticas y de las decisiones financieras. De este modo, cuando se habla de familia en el contexto de la migración, ésta no se limita a la familia nuclear sino, a la noción de familia ampliada y/o extensa que incluye a otros parientes, como parte de la red familiar (Mora, 2005).

Ahora bien, tratemos de entender la organización interna de las familias migrantes desde cuatro modalidades analizadas por Camacho y Hernández (2007):

A. Familias monoparentales: el padre o la madre asumen la jefatura del hogar debido a un proceso de separación conyugal, en este caso por emigración de uno de los progenitores.

B. Familias constituidas: la jefatura del hogar recae en el hermano y/o hermana mayor; ya que sus padres se encuentran en otro país.

C. Familias ampliadas o extensas: son hogares donde la cabeza de familia es la abuela y/o el abuelo, estos son los tutores de los hijos/as de padres emigrantes que se quedan en el país de origen. Son familias que viven un proceso de reestructuración al acoger a nuevos miembros en su seno familiar.

D. Familias transnacionales: son familias que están divididas espacialmente por la partida de uno de sus miembros. Lo peculiar es que se

mantienen unidos por los lazos de comunicación y afecto; como lo citamos en el anterior capítulo.

En efecto, las modalidades presentadas por Camacho y Hernández (2007); nos presentan varias estructuras que adoptan algunas familias. En relación a dicha organización, Minuchin (1974) ha investigado la caracterización de la familia en general, sobre la base de cómo las múltiples dimensiones del sistema familiar se combinan a través de cuatro patrones de funcionamiento: la familia unida, separada, desviada y triangular⁵.

En la familia *unida o cohesiva*, los miembros aparecen conectados entre sí, de manera que la familia parece ser una unidad distinguible, sin embargo, cada miembro, mantiene cierto grado de individualidad.

En la familia *desviada*: los padres parecen mantenerse desconectados de los hijos/as mediante la transferencia de angustia y ansiedad en sus relaciones, el resultado es una asimetría entre la relación madre-padre que aparece cerca y cada relación padre-hijo/a aparece más lejos.

En cuanto a los miembros de la familia *separada*, aparecen desconectados entre sí, y por eso, las transiciones alteran el equilibrio de la familia, y las diferencias en el funcionamiento familiar se pueden acentuar en momentos de estrés (Cowan, Cowan, Ablow, Johnson, y Measelle, 2005).

En la familia *triangular* se analiza una relación asimétrica, la relación madre-padre es lejana, y al menos la relación padre-hijo/a, es aliada o cercana. En algunas circunstancias el niño/a es el centro en un conflicto civil.

⁵ Estos patrones de funcionamiento se utilizan a menudo en contextos clínicos, ya que permiten identificar en la práctica clínica, múltiples dimensiones de factores familiares al mismo tiempo (Johnson, 2010)

Estas formas de funcionamiento de las familias se pueden presentar de diferentes maneras en las familias migrantes, aunque algunos patrones se presentan contrarios a la familia transnacional anteriormente explicada; por consiguiente se puede ponderar que el fenómeno de la migración ha traído diversidad en las estructuras familiares y fácilmente pueden adoptar algún patrón de funcionamiento de los antes citados.

Sin embargo, cabe señalar que de acuerdo a las diferentes estructuras en las familias migrantes y su funcionamiento interno, se puede entender claramente que cada familia amerita estudiarse desde su particularidad, ya que son formas que no se pueden generalizar debido a su naturaleza; por el contrario existen familias que en su vida intrafamiliar viven conforme a lo expuesto tanto por Camacho y Hernández (2007) como por Minuchin (1974); situación que nos permite reflexionar sobre las familias migrantes, ya que después de la separación física de uno de sus progenitores no asumen una única organización; sino una forma diferente dependiente de las causas y los compromisos asumidos en el proceso pre-migratorio. Por eso, es difícil centrarnos en una única estructura que puede tender a estigmatizar a las familias migrantes.

En efecto, no podemos ignorar que la emigración ecuatoriana ha provocado diversidad de situaciones en las estructuras y dinámicas de los grupos domésticos, la familia ha sufrido cambios, específicamente en la forma de crianza de hijos/as; esto implica necesariamente replantear la relación de pareja en un contexto migratorio-transnacional, ya que involucra paulatinamente a otros miembros familiares en la formación de los hijos/as, lo que puede propiciar redefinición y confusión de los roles familiares desempeñados en las nuevas dinámicas del hogar (Herrera y otros, 2005; Gaitán, Díaz, Sandoval, Unda, Granda, y Llanos, 2010).

Escobar (2008) en un estudio realizado en hogares de Cañar, uno de los diez cantones con mayor incidencia migratoria de la zona sur andina del Ecuador, centró su estudio en los hogares que tienen a ambos padres emigrantes, concretamente en los Estados Unidos. En la investigación se encontró que cuando los progenitores emigran, la organización del cuidado de los niños/as se reorganiza principalmente alrededor de los abuelos. Es decir, los hogares con emigrantes tienen una mayor presencia de los jefes de hogar de 55 años o más edad; con este estudio se corrobora la afirmación que la salida del padre o de la madre da lugar a modificaciones en la vida de los niños/as y en la vida familiar. Así, la organización del cuidado se transforma en un tema fundamental en el interior de las familias para lograr distintos arreglos que permitan asegurar la crianza de los niños/as, mientras dura la ausencia de los padres. Al hilo de lo antes expuesto, no se ha encontrado ninguna investigación sobre la calidad de la educación de las abuelas/os hacia sus nietos y la influencia de la avanzada edad de los cuidadores en el desarrollo de los mismos.

Después de la separación por emigración de la pareja, la principal situación con la que se enfrentan, es la forma de interactuar entre los miembros *que se quedan* después de asumir distintas responsabilidades que involucran la toma de decisiones en asuntos referentes a la distribución de funciones en el hogar. Esto implica que las familias en el *país de destino* tienen que organizarse de otra manera, para asumir responsabilidades a distancia. Así lo corrobora Murria (1991) al aseverar que la separación de uno de los progenitores altera el núcleo familiar, específicamente en la toma de decisiones, que lleva a un desequilibrio emocional, tanto de la pareja, como de los /as.

En este contexto, muchas familias ecuatorianas, adoptan la estructura de familias transnacionales, con la esperanza de continuar el contacto permanente. Santonja (2005) considera que: "*Cuando la madre o los padres*

migran, las familias quedan separadas y distanciadas; el tiempo de separación va generando en los niños/as la construcción de un sistema de lealtades, en torno a los familiares que se han hecho cargo de su crianza; a su vez, resinifican los lazos afectivos con sus madres específicamente por las remesas que reciben” (pág- 3); es decir, el contacto entre padres e hijos/as, en ciertas ocasiones, se presenta cubierto de intereses económicos. Sin embargo, los medios de comunicación tienen un papel muy importante al tratar de mantener el vínculo, el contacto familiar que permite a los migrantes y sus familiares comunicarse en tiempo real, con la intención de fortalecer las relaciones y mantener los valores familiares como pilares de convivencia, aún por encima de las distancias (Guerrera, 2006).

Al observar la familia migrante en su medio interior, Reist y Riaño (2008) la consideran dinámica respecto a su organización interna, porque el proceso de migración conlleva a reorganizar significativamente la estructura interna de la familia, la ausencia de uno o más de sus miembros propicia la renegociación de los deberes y responsabilidades, no sólo dentro de los hogares ecuatorianos, sino también para aquellos migrantes que han partido. Los cambios en la estructura familiar evolucionan durante la estancia del migrante fuera del país y se vuelven significativos cuando los miembros de la familia que han migrado regresan.

Ahora bien, ¿La nueva organización interna es pertinente para el desarrollo vital del niño/a? ¿el clima familiar que se respira en un hogar extenso es el idóneo para que los niños y niñas crezcan sanamente? ¿los padres que toman la decisión de migrar, tienen en cuenta estos interrogantes?

Varios estudios como el de Pedone (2005); Lagomarsino (2005) y Zapata (2009) consideran de suma importancia la participación de los miembros de la familia en la decisión de migrar. Ellos coinciden en que la familia constituye un soporte en la toma de tal decisión, puesto que la partida de

uno de sus progenitores que es el resultado de una decisión común, debe privilegiar el bienestar del grupo en detrimento del bienestar individual. Por eso, la migración está fuertemente ligada al género del migrante, su generación y su posición dentro de la familia.

Por consiguiente, es válida la afirmación de Therborn (2004) al decir que los sistemas familiares (como el de la migración) no tienen una dinámica propia y, por ello, el impulso que genera cambios en la organización familiar es exógeno. Este hecho se presenta en casi todas las provincias del Ecuador. Por ejemplo, en Cañar, la migración permite explicar el incremento de hogares extendidos y monoparentales, debido a la desintegración del hogar nuclear al separarse uno de los progenitores; lo que no produce necesariamente una ruptura de la relación entre sus miembros (Escobar, 2008).

Otros autores como Camacho y Hernández (2008) al estudiar el fenómeno de la migración en el Ecuador se encontraron que ciertos factores que señalan cambios en la estructura, modifican a su vez las concepciones tradicionales de la unidad familiar, la misma que se reorganiza de diferente manera al permitir el surgimiento de otros arreglos, lo que no quiere decir que la familia esté desintegrada. Por el contrario, Reist y Riaño (2008), y Herrera y otros (2005) afirman que la migración puede revelar problemas existentes, promover la desintegración familiar y modificar las relaciones internas. En efecto, el planteamiento de estos últimos autores analiza si la migración provoca una desintegración familiar o no, lo evidente es que la familia migrante sufre una separación física de uno de sus miembros, provocando un vacío que se debe cubrir, tanto en la parte afectiva como funcional. Es claro, por otro lado, que los arreglos familiares, centralizados en los cambios estructurales, son consecuencia de un hecho provocado por la separación física de uno de los progenitores que complementa la unidad tradicional de familia.

Ante las anteriores posiciones nos damos cuenta que algunos autores se han centrado en las formas que desintegran la familia pero, ¿qué pasa con el desarrollo personal de los niños/as que están creciendo en estas familias reorganizadas? ¿Qué desintegra en sí a la familia? El hecho de que un miembro importante en la educación de los niños/as se separe físicamente por migrar a otro país, ¿qué consecuencias de autovaloración, por ejemplo, ocasiona en sus hijos/as? En definitiva, el saber delegar la responsabilidad de la educación de los infantes, es una cuestión que los miembros de una familia deben analizar antes de que uno de ellos tome la decisión. El punto de análisis, por lo tanto, son los efectos familiares provocados por la separación de los padres en el desarrollo humano de sus hijos/as; no solamente, la casuística de la cuestión que analiza los arreglos familiares y la reorganización familiar después de la migración.

Es de esperar, entonces, que debido a múltiples hechos sociales, como es la migración, la organización familiar cambia por las diversas realidades que enfrenta su constitución; el sistema familiar se transforma debido a la separación física de uno de sus progenitores y en ciertos casos de los dos, lo que lleva a establecer estrategias que garanticen la interacción y/o conectividad de los mesosistemas⁶ que se quedan en el país de origen, así como su articulación con la vida social.

No se han encontrado estudios que hayan investigado la organización de las familias antes de pensar en la migración de uno de sus progenitores; se desconoce si antes eran familias nucleares, extensas, monoparentales,

⁶ **El mesosistema**, es un sistema de microsistemas que los conecta entre sí a todos. Por otro lado abarca las relaciones entre la familia, la escuela y grupo de pares, entre otros, que influyen en el desarrollo del niño/a. Los microsistemas son las relaciones entre las persona en desarrollo y su entorno inmediato (Bronfenbrenner, 1977)

separadas, en proyecto de divorcio y/o divorciadas. Son antecedentes importantes que se deben tener en cuenta, para entender los arreglos familiares que se gestan en los microsistemas que permanecen en el lugar de destino por la emigración de uno de los progenitores. Algunos investigadores como Pedone (2005); Reist y Riaño (2008) y Lagomarsino (2005) inician sus estudios desde la decisión de emigrar por parte de uno de los conyúges, pero se desconoce cómo estaba internamente la organización y la interacción de sus microsistemas y mesosistemas antes de la migración.

3.1.1 Las dinámicas en el sistema familiar frente a la migración de los padres

Las ciencias sociales distinguen a la familia como el grupo definido a partir de relaciones de parentesco, la antropología la estudia desde el énfasis de su diversidad, la psicología en su papel ante la formación de la identidad y por otro lado, la sociología la analiza desde sus estructuras y roles; lo interesante es que todas las ciencias anteriores coinciden en comprenderla como una institución sistémica y articulada con la sociedad (Domínguez, 2007).

Es de vital importancia concebir a la familia como un conjunto organizado e interdependiente de unidades, ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción e intercambio permanente con el exterior (Andolfi, 1984). Es así que, el estilo relacional de una familia que capta el clima de relaciones interpersonales que en ella se respira, es quien le distingue de otros grupos sociales. Este estilo contiene dos vertientes que le caracterizan: las relaciones que establecen lazos afectivos y emocionales, y las relaciones tendientes a establecer controles, normas y valores en el proceso de socialización entre los microsistemas (Bronfenbrenner, 1986; Rodrigo y Palacios, 2010).

Si partimos de la consideración de que la familia, como grupo primario,

abarca microsistemas que interactúan intensamente entre sí, es evidente que la influencia mutua ayuda al desarrollo de sus miembros; así lo reconocen Rodrigo y Palacios (2010) al afirmar que las relaciones recíprocas de los niños/as con sus padres, contribuyen activamente a construir o moldear sus propios entornos de desarrollo; ahora bien, ¿qué sucede cuando la interacción es interrumpida por la separación física de los padres, debido a la emigración de uno de ellos y en ciertos casos de los dos? Se puede pensar que, las formas de comunicación a distancia suplen la interacción concreta del contacto físico, pero, es evidente que un abrazo escrito o manifestado verbalmente por teléfono, tiene un impacto diferente en el niño/a que al recibido físicamente.

A raíz de esta situación, se reconoce la complejidad y contrariedad de la dinámica en los cambios familiares que se generan por la separación física de uno de los padres debido a la migración; dicha disgregación de uno de los microsistemas puede producir con el tiempo, un impacto emocional en la organización interna de la familia, especialmente en los niños/as, la transición de roles y las formas democráticas de ejercer la maternidad y la paternidad de quién se queda en el país de origen (Puyana Villamizar y otros, 2009).

Por lo antes expuesto, dichas dinámicas familiares no se pueden desconocer en el continuo flujo de cambios que vive una familia migrante; lo que amerita una mirada interior y otra hacia elementos externos, que permitan detectar los factores de riesgo que puedan influir en los microsistemas y mesosistemas de la familia (Rodrigo y Palacios, 2010); pues la separación física de uno de los padres emigrantes, demanda nuevas estructuras cotidianas en la familia que se queda en el país de origen. Lo que implica, otras relaciones vinculares entre cuidadores y niños/as y provocan otras formas de socialización y reintegración de la familia en sus prácticas transnacionales (Wagner, 2008).

En esta línea de argumentos, es pertinente analizar que existen familias que han paliado la separación física de uno de sus miembros, de tal manera, que han logrado que los mesosistemas se conecten entre sí, sin mayores dificultades. Es el caso, por ejemplo, de una familia migrante en Cuba, según Martín (2006-2007). El emigrante sigue formando parte de la familia, aunque de otra forma, ya que los lazos afectivos se transforman; se tiende a establecer relaciones favorables entre el padre y los hijos/as, lo que no concluye necesariamente en la ruptura de los lazos afectivos, tan sólo son diferentes.

En otra investigación realizada por López y Loaiza (2009) estudiaron 100 familias colombianas, incluyendo a la madre o al padre emigrante, de la región Eje Cafetero. Las familias de este estudio son grupos que manifiestan diversidad en su configuración, en la manera de organizarse y en la forma como funcionan. Sin embargo, en los resultados encontrados se dieron cuenta que la migración no ocurre de manera simple, sino que, en la dinámica familiar se construye un entramado de situaciones y de relaciones que ayudan a mantener el equilibrio familiar ante la separación.

En ambos casos, se puede percibir implícitamente que el hilo conductor que ha mantenido las relaciones entre los mesosistemas ha sido la comunicación intrafamiliar para mantener la unidad, a pesar de la distancia, por ende, Zepeda (2008) afirma que en el proceso comunicativo, las personas reciben información que mueve procesos inconscientes en los que se cuestiona la imagen que cada uno guarda de sí mismo, a través de la distancia y puede motivar su comunicación.

No obstante, López y Loaiza, (2009) aseveran que cuando la comunicación entre la familia migrante es esporádica, *"se manifiestan sentimientos de tristeza, olvido e indiferencia. En algunos casos, los hijos/as expresan*

rechazo hacia la figura paterna o materna y apego hacia las personas que se encargan del cuidado. Dependiendo de la etapa en el ciclo de vida, en la que se encuentra el niño/a infancia y/o adolescencia, se presenta variabilidad en la expresión del sentir y en la capacidad de entender, controlar o modificar los estados emocionales” (Pág-849). Por lo tanto, la comunicación es referente de presencia para quienes están físicamente separados, considerando que es el medio que describe el estado de bienestar en el lugar donde se encuentra, argumento que tranquiliza a quienes se encuentran distantes. Las preguntas pendientes por resolver serían entonces: ¿se mantiene la comunicación entre los infantes y sus padres migrantes durante el tiempo de separación? ¿Los recuerdos de los padres que se fueron permanecen en los niños/as? Trataremos de dar respuesta en el próximo capítulo a estos interrogantes, ya que es interesante analizar los efectos de la comunicación de los niños/as con sus padres migrantes.

Ahora bien, ¿la comunicación de los padres emigrantes, con su familia es sincera? En relación a ello, contamos una investigación que realizaron Reist y Riaño (2008) en Cuenca- Ecuador y Barcelona-España, con 11 hombres y mujeres de familias urbanas de clase media. Se dieron cuenta que los mensajes en la comunicación no expresaban la realidad que estaba pasando el emigrante, ya que observaron que cuando el emigrante pasaba por situaciones difíciles tendía a suprimir u ocultar información sobre aspectos desagradables de su vida y a comunicar sólo las experiencias positivas que vivían. Esta reacción amerita ser investigada en otro estudio para entender qué repercusiones trae al sistema familiar este tipo de comportamientos de uno de sus progenitores.

Al analizar la separación física de uno de los miembros del sistema familiar ecuatoriano, Solfrini (2005) afirma que las dinámicas de la pareja varían, unas se fortalecen y otras se fragmentan, se adoptan formas de cuidado diferentes y cambios afectivos. También varía la composición familiar, el

cumplimiento de funciones y, en especial, las relaciones paterno y materno-filiales. Esto lo revalida Reist y Riaño (2008) al afirmar que el proceso de migración reorganiza significativamente la estructura interna de la familia; la ausencia de uno o más de sus miembros conlleva a la renegociación de los deberes en las dinámicas familiares.

Es pertinente citar a Martín (2006-2007) cuando afirma que a la familia le corresponde integrar las relaciones vinculares en el proceso migratorio, como espacio concreto de la vida cotidiana. Por tanto, debe buscar alternativas de organización ante la partida de uno de sus miembros y, en virtud de ello, reestructurar sus acciones para enfrentarse a una cotidianidad que se le presenta nueva. Debe pasar por una reestructuración de roles con el fin de cubrir las necesidades y actividades llevadas por el miembro que emigró.

En definitiva, el principal impacto que realiza la migración en la familia se produce en la reorganización familiar que tienen que asumir los miembros que se quedan en el hogar, cuya principal tarea es redefinir las responsabilidades en la dinámica familiar, especialmente con todo lo referente a la crianza de los hijos/as (Rumbaut, 2002; Kasinitz, Waters, Mollenkopf y Anil, 2002; Levitt y Glick, 2004).

Allen (2008) afirma que existen pocos estudios que hayan examinado la relación entre migración transnacional, migraciones en general y el *significado de la experiencia en casa sin uno de los progenitores*; ya que en la dinámica interna del hogar se presenta múltiples paradojas entre sus miembros, como las tensiones que se negocian día a día con el fin de sostener las relaciones y la educación de los hijos/as.

En resumen, la familia sigue siendo el espacio por excelencia del ser humano, a pesar de las transformaciones del mundo contemporáneo, pues es el escenario primario y principal donde se gestan, desarrollan y transforman las identidades humanas, para participar como primera red

social en otros contextos. Por lo tanto, es necesario situarla en el centro del análisis de los fenómenos migratorios (Lagomarsino, 2005; Martín, 2006-2007) ya que los significados de los deberes asumidos por el padre o la madre que se queda, son de alta responsabilidad al situarse en una realidad nueva, donde cada miembro asume funciones específicas dentro de una estructura diferente que a la larga deben favorecer el desarrollo humano de los hijos/as.

3.1.2 Funciones del padre y/o madre y los cuidadores en el país de origen

Dentro de la dinámica familiar, la maternidad, la paternidad y las formas empíricas que se realizan en estas relaciones, se han caracterizado por un conjunto de funciones y normas de actuación que no se suelen entender correctamente, porque se han estudiado desde el ámbito social y psicológico, y no desde una forma de ser que consiste en determinar el grado de disponibilidad, de autoridad y de responsabilidad donativa de los padres hacia sus hijos/as (Domínguez, 2007). Partiendo de este antecedente, vale la pena resaltar que la función principal y predominante de la familia es criar a los hijos/as, por lo que su estructura debe responder a la protección de los mismos durante su desarrollo (Bjorklund, Yunger y Pellegrini, 2002).

Es por ello, que Parsons y Bales (1956) afirmaban que las funciones básicas e irreductibles de la familia son dos: la socialización básica de los niños/as y la estabilidad emocional de las personas adultas. En efecto, es de vital importancia la sociabilidad de los infantes desde sus primeros años, ya que en su comportamiento se refleja, la educación recibida de sus padres. Consecuentemente Schrecker (1986) asevera, que la función de la familia consiste en la integración del niño/a en la cultura, durante sus años de formación, y opera como el mejor instrumento de transmisión de las tradiciones. Es por ello que toda institución familiar se define, ante todo, por

los roles que desempeñan en la formación de los niños/as y por las funciones que éste comporta.

En esta misma línea, Domínguez (2007) agrega que, la familia no se puede definir solamente por sus funciones sino por su esencia, ya que el actuar sigue al ser; la familia es ante todo una realidad interpersonal, es una comunidad de personas por la comunión y comunicación de unos con otros. En la entrega de cada persona surge una estructura de relaciones interpersonales, fruto del encuentro de los miembros de la comunidad matrimonial y de ellos entre sí, de esta manera, se perciben interacciones de microsistemas que fortalecen las relaciones al interior de la familia.

Martín (2006-2007) al analizar a la familia como realidad interpersonal de comunión y comunicación mutua, afirma que se pueden producir ciertos efectos sobre ella, puesto que implica redistribución y resignificación de roles y funciones, que complejiza la dinámica del sistema familiar en cuanto a la autoridad del miembro ausente/presente, que generalmente es el padre o la madre. En definitiva, es un reto para el proceso de socialización dentro del ciclo vital familiar.

En algunas familias migrantes ante la escasa identificación y apropiación del rol que deben desempeñar las personas adultas, los menores entran en la adolescencia y asumen la autoridad en las funciones del rol paterno y materno. Quizás por éstas y otras razones, en ciertos adolescentes se manifiestan sentimientos de abandono, de culpa y de rencor respecto al padre o a la madre emigrante. Por ende, el rechazo al padre por parte de los hijos/as se potencia cuando cuestionan el rol por exceso de autoridad e irresponsabilidad económica, afectiva y formativa (López, y Loaiza, 2009).

Según Puyana Villamizar y otros, (2009) en algunas familias migrantes de Colombia se puede comprobar el sistema confuso de autoridad, ya que a los

padres les cuesta, desde la distancia, ejercerla y educar a los hijos/as. Es el caso de Fabiola⁷ la esposa de Francisco, al afirmar: *"la crianza no ha sido fácil: a ellos les hace falta la fuerza del hombre que les oriente o que les diga: esto no se hace. A una como madre le queda más difícil, una es como muy permisiva, creo que he perdido la autoridad". "Sergio, padre colombiano migrante, también considera que su figura de autoridad como padre ha pasado a segundo plano desde que migró; aún existe pero con poca fuerza, pues sus hijas dependen económicamente de él"*(pág- 206).

De igual manera en Ecuador, Salinas (2005) realizó una investigación con una muestra de 95 alumnas, de un colegio de Loja –Ecuador; de las cuales el 75% tiene a uno o ambos de sus padres en España. Estas niñas manifestaron que se sienten afectadas emocionalmente por su ausencia; sienten temor e inquietud, incertidumbre, dolor, enojo, frustración y confusión de autoridad hacia sus cuidadores. Por eso, resulta evidente pensar que antes de viajar los padres al exterior por un largo período, es pertinente dejar claro la función de la autoridad, para evitar confusiones en los niños/as que permanecen con su cuidador en el lugar de origen.

Se constata, también, en los anteriores testimonios, que la disponibilidad y la responsabilidad por el hijo/a confiere a los padres una auténtica *autoridad*, palabra que se deriva del latín *augeo*, y del pretérito perfecto *auxi* que significa auxiliar, ayudar. La autoridad es servicio, por lo tanto la paternidad es la autoridad al servicio de los hijos/as y de la familia entera. Sólo desde la confianza ganada en el encuentro con el hijo/a es posible ejercer la autoridad personalizante. De ahí que, por parte del hijo/a, la actitud adecuada es la de respeto y obediencia, esta última es entendida como confianza en aquel que puede guiar sus pasos y que apoya y posibilita todos

⁷ Los nombres son ficticios.

sus caminos (Domínguez, 2007). Ahora bien, ¿cuál autoridad es la más efectiva, la que se aplica de forma presencial o a distancia?

Castro (2007) realizó un estudio sobre los cambios de autoridad a partir de la migración internacional y concluyó que las prácticas que se generan a partir del fenómeno migratorio, se estructuran a través de un complejo juego de roles que se evidencian en la transición de la autoridad, que es ejercida como mínimo por el padre o la madre migrante o por el cuidador/a y, en algunas circunstancias, por otros miembros de la familia. Por eso, atender las necesidades de cuidar y estar atento de los hijos/as significa ejercer la autoridad, enseñar el saber dar y el saber recibir corresponden al ejercicio del rol del cuidador/a. Es por ello que el educar a los hijos/as sin la presencia física de uno de los padres, complica la vida familiar y el ejercicio del cuidado, sobre todo cuando ocurre en familia de padres migrantes, que dejan a sus hijos/as con una persona extraña a ellos que tiene otros principios y valores (López y Loaiza, 2009).

Del nuevo tipo de familia que se forma ante el fenómeno migratorio irrumpe "el cuidador", cuyas principales funciones se focalizan en brindar protección, educación y ejercer el control en los comportamientos de los hijos/as e hijas del padre o de la madre migrante que le confían (Castro, 2007). Por ello, en virtud de una mirada transnacional, tanto en Colombia como en Ecuador las modificaciones de los roles y responsabilidades que genera el impacto de la emigración en el grupo de los cuidadores recae en las abuelas/os, tías/os y en ciertas ocasiones en los hermanos/as mayores. Dichas modificaciones variarán dependiendo del proyecto de vida personal. En cuanto al cuidado de los hijos/as de los padres migrantes no es algo que se discute, quizás lo observable es que la organización del cuidado cambia la dinámica, ya que las labores que antes eran compartidas recaen sobre una sola persona, más aún si es la madre, que en ocasiones, tiene que asumir las funciones del padre y continuar trabajando, para compensar la ausencia de quien migró y

asegurar, en cierto modo, el bienestar de los hijos/as (Castro, 2007; Solé, Parella, y Cavalcanti, 2007; Puyana Villamizar y otros, 2009).

En Ecuador, ante la ausencia de los padres por migración, los abuelos, tíos, y los hermanos mayores se convierten en los referentes paternos y maternos de los niños/as; el traspaso del cuidado a los abuelos puede ser poco traumático para ellos por las relaciones intrafamiliares mantenidas ya que, en la debilidad de los mecanismos de protección, las familias generan rápidamente mecanismos de solidaridad para poder mitigar los impactos que originan estas transformaciones, especialmente cuando es el padre quien se queda al cuidado de los hijos/as (Herrera y otros, 2005). Es evidente que la familia que se queda, conforma un sistema básico de solidaridad humana que, en cierto modo, absorbe los primeros efectos de los choques económicos, culturales y educativos; aunque al inicio del hecho migratorio la responsabilidad recae en el cuidador/a y en quien emigra (Sorensen, 2005). No obstante, ¿Qué implicaciones trae al sistema de relaciones familiares quién emigra? La respuesta es pertinente para entender las funciones asumidas en el hogar y su impacto en las relaciones.

Según una investigación realizada por Salazar (2005) en Filipinas, se demuestra que los arreglos familiares y las funciones de soporte económico y emocional de las familias migrantes pueden variar en función de quién migra, del grado de comunicación, de los lazos afectivos y de la capacidad que demuestren los padres para asegurar la producción económica de sus hijos/as en las comunidades de origen. Sin embargo, los temores habituales de algunos tutores en Ecuador se centran en el dinero enviado, ya que en algunas ocasiones no llega a tiempo para cubrir la educación del niño/a que tiene a su cargo, y algunas familias les ha tocado asumir totalmente la manutención cuando el padre/madre deja de enviarlo; otro temor es que se olviden de ellos y les abandonen (Camacho y Hernández, 2007).

Por ello, Cabrera García, Guevara Martín, y Barrera Currea, (2006) manifiestan que es necesario e importante generar una calidad paternal en los padres para que desarrollen con satisfacción su función; dicha función consiste en el grado de felicidad que experimentan en la relación con sus hijos/as; en el buen trato aplicado en la vinculación filial, el cuidado, la cercanía emocional y la satisfacción de su rol como padres; actitudes que deben estar por encima de la distancia, es así como algunas familias transnacionales tratan de vivir y llevar el hecho migratorio con estas características (Rogers, White, 1998).

Por consiguiente, los padres que experimentan alta satisfacción marital⁸ tienden a conocer mejor las actividades de sus hijos/as y a proporcionarles mayor apoyo y satisfacción. En éste y otros estudios como el de Davies y Lindsay (2004), se concluye respecto al padre, que cuando éste se siente satisfecho con su rol, considera más a su hijo/a. Sin embargo, los padres que reportan mayor conflicto marital y estrés paternal, están menos atentos a ellos, intentan manipularlos psicológicamente y los tratan con rudeza; lo que conlleva a olvidar un coherente monitoreo⁹ educativo tan necesario para la formación personal de los mismos, ya que predicen los problemas de conducta de los adolescentes (Fletcher, Steinberg y Williams- Wheeler, 2004).

Es relevante considerar, por tanto, la calidad paternal como función principal en los padres, ya que son ellos, según los anteriores autores, los que deben ofrecer a los hijos/as una ayuda incondicional y así hacerlos sentir cómodos en las interrelaciones para evitar problemas de conducta, ansiedad y depresión. De hecho, en las familias transnacionales los vínculos afectivos y

⁸ Satisfacción marital y/o calidad marital se han utilizado como equivalentes. (Cabrera, Guevara, y Barrera, 2006). Barrera, (2002) define la calidad marital: al gusto que manifiestan los esposos con la relación, a la comunicación de pareja y a las expectativas con respecto a la relación marital, al afecto recibido y a la empatía.

⁹ El monitoreo, según Barber (1992-1996) pionero de estos términos, refleja el esfuerzo de los padres por conocer las actividades de sus hijos a través de la supervisión.

el amor paternal se constituyen en el eje central de las formas familiares, ya que por medio de las comunicaciones afectivas se vivifican las relaciones a pesar de la distancia (Escobar, 2008; Puyana Villamizar y otros, 2009).

En virtud de lo anterior, se puede considerar que una función importante de los padres es la aceptación paternal con sus hijos/as, que consiste según Rohner (2004) en la valoración y estima hacia ellos, tener unas excelentes relaciones, que se reflejan en las conductas físicas, verbales y simbólicas que los padres suelen usar, al igual, que el esfuerzo por conocer las actividades de sus hijos/as cuando no están a la vista; sin exajerar, claro esta, en la supervisión y el control psicológico¹⁰, para no ocasionar consecuencias negativas en los comportamientos de los niños/as. Sin duda, todas las muestras de cariño son percibidas por sus hijos/as como expresión de afecto (García Albaladejo, et al. 2006).

3.2 El autoconcepto de los padres en las interacciones con los hijos/as

Es de vital importancia la valoración personal que deben tener los padres para ejercer sus funciones, confiar en sus capacidades para llevar con éxito las diversas situaciones familiares (Maddux, 1991; Vega, y De Dios, 2006). Éstos últimos autores corroboran esta precisión al determinar que la percepción de capacidad y la percepción de la valoración familiar determinan los estilos disciplinarios; aquellos padres que se perciben autoeficaces para afrontar los retos educativos, son los más capacitados para intentar modificar la conducta de los hijos/as.

¹⁰ Schaefer (1965) es pionero en la formulación del concepto de Control psicológico; que significa el comportamiento de los padres para inhibir el desarrollo autónomo y psicológico del niño/a y conservar el poder en la relación con sus hijos.

Los últimos autores antes citados realizaron una investigación con 190 progenitores cuyos hijos/as asistían a clases en 23 centros educativos de enseñanza obligatoria en Salamanca. En los resultados mencionan que el 61% eran madres y el porcentaje restante padres, con una edad media de 38 años. Concluyen que los padres al asumir una idea clara de lo que representa su rol, toman conciencia de que sus conflictos forman parte de la dinámica familiar. Esto a su vez, hace que los padres aumenten su valoración positiva como educadores y piensen que sus hijos/as, a pesar de su desobediencia, les respetan y valoran los esfuerzos que hacen por ellos.

Los resultados del estudio indican que para potenciar estilos comunicativos en la familia, los padres necesitan tener una alta autovalía y confianza en sus propias capacidades; situación que favorece el diálogo y el apoyo a los hijos/as. La participación en el grupo familiar de sus miembros potencia los recursos psicosociales básicos que los padres necesitan para actuar como agentes activos de cambio en la interacción padres-hijos/as. En suma, las prácticas parentales se pueden modificar siempre que se logren alterar las percepciones y autovaloraciones de los padres que potencian mayor control personal en las condiciones familiares (Serra Desfilis, Gómez Pérez, Pérez y Zacarés González, 2010).

También se constató en esta investigación que el grupo social y/o los exosistemas, tratados en el primer capítulo, constituyen, una fuente de autoeficacia puesto que, en la medida en que se produce la identificación social, el grupo adquiere credibilidad y poder de persuasión social, favoreciendo la autoestima familiar al hacer comprender a los padres que las dificultades diarias con los hijos/as son problemas comunes que pueden tener solución (Rodrigo y Palacios, 2010). Es evidente, entonces, que el autoconcepto de los padres influye en los estilos educativos con los hijos/as y sus relaciones.

En relación a lo anterior, Busby, Holman, y Walker (2008) con el apoyo del Centro de Estudios Familiares de la Universidad Brigham Young, realizaron un estudio con 36.000 participantes, (mujeres y hombres) en el que constataron que algunas experiencias traumáticas en la infancia tienen que ver, en algunos casos, con las relaciones agresivas de los adultos. Las características asociadas a la agresión van desde la inmadurez a la baja autoestima y a la neurosis, que pueden caracterizar la personalidad en la edad adulta. Otros factores situacionales, que sentaron las bases para las interacciones violentas, se focalizan en la comunicación y/o los conflictos.

Los padres que tienen una percepción negativa de sí mismos, convierten a los demás en sus víctimas, provocando un entorno de expresiones ofensivas que puede concluir en agresión física. En este ambiente, los miembros de la familia, son más propensos a utilizar también la comunicación negativa y a devolver el golpe si esa es la costumbre (Busby y otros, 2008). Consecuentemente, cuando los padres tienen bajo nivel de implicación/aceptación en su hogar, suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos/as. Por lo tanto, las relaciones entre padres e hijos/as son bidireccionales y las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos /as y promocionan su desarrollo desde la atención personal. Por el contrario, los padres con altos niveles de implicación en las relaciones interpersonales y una aceptable autovaloración, muestran cariño y afecto a sus hijos/as cuando se comportan adecuadamente y protegen el ambiente familiar (Ceballos y Rodrigo, 2010; Osorio, Rivas, Irala, Calatrava y López, 2009).

Ahora bien, sí confrontamos el anterior planteamiento desde un enfoque heurístico¹¹, los factores del entorno familiar, incluida la violencia y el

¹¹ Heurística es la capacidad de un sistema para realizar de forma inmediata innovaciones positivas para sus fines. La capacidad heurística es un rasgo característico de los humanos, desde cuyo punto de vista puede describirse como el arte y la ciencia del descubrimiento y

autoconcepto de los padres pueden influir en las características individuales de los hijos/as, desde los procesos de interacción; de ahí la importancia en la convivencia intrafamiliar. En esta misma línea Cabrera García y otros (2006) realizaron una investigación con 256 familias conformadas por papá, mamá y un hijo de 12 a 18 años, en la ciudad de Bogotá y concluyeron que cuando no existen conflictos entre la pareja, estrés paternal, sentimientos de culpabilidad ni manipulación a los hijos/as, las características de las funciones de los padres y las prácticas que éstos ejercen con los hijos/as, contribuyen a que no se desarrollen comportamientos ansiosos y depresivos en ellos.

kail, y Cavanaugh, (2011) analizan esta situación desde el enfoque bioecológico de Bronfenbrenner se puede entender, cómo las relaciones entre los factores que son tanto biológicos como contextuales, influyen en el entorno familiar y, por ende, en las características personales; que cuando heredan rasgos y tendencias a través de la biología se fortalecen o se debilitan por las experiencias en la familia y las relaciones de pareja. Si un niño/a se encuentra en su hogar con interacciones negativas, sin darse cuenta puede aumentar sus tendencias agresivas. De esta manera la biología interactúa con la ecología y refuerza mutuamente la agresión y/o el conflicto (Busby y otros, 2008). En efecto, si la relación entre los padres y los hijos/as es conflictiva esto puede influir en el desarrollo psicológico de los adolescentes, ya que experimentan sentimientos de aislamiento que se traduce en depresión, ansiedad, comportamiento desviado y/o agresión (Dekovic', 1999 ; Yeh, 2006; Cabrera García y otros, 2006).

de la invención o de resolver problemas mediante la creatividad y el pensamiento lateral o pensamiento divergente. En algunas ciencias, es la manera de buscar la solución de un problema mediante métodos no rigurosos, como por tanteo, reglas empíricas (Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

DiccionarioAa,http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3yLEMA=arbol;<http://es.thefreedictionary.com/heur%C3%ADstico>

La familia es un sistema dinámico e interactivo en el que los padres y los hijos/as se influyen mutuamente desde lo que son (Morris, 2009). A medida que los niños/as crecen, la conducta de los padres cambia especialmente en el afecto y el control. En efecto, el afecto es benéfico durante el desarrollo, sin embargo, las manifestaciones de este sentimiento se vuelven más reservadas en la medida que el niño/a se desarrolla. En cuanto al control, los hijos/as influyen en la forma en que sus padres los tratan, de este modo, el temperamento del niño/a, tiene un efecto sobre la conducta paterna (Brody y Ge, 2001; Kail y Cavanaugh, 2011).

En general, el conjunto de las excelentes relaciones de los padres con los hijos/as, constituyen un clima familiar sano que se convierte en agente socializador especialmente para los hijos/as y, a su vez, en un ambiente idóneo para la transmisión de los valores. En efecto, es un contexto que deja en evidencia los estilos educativos paternos, como esquemas prácticos que necesariamente parten de la autovaloración de los padres para transmitir una profunda educación a sus hijos/as (Osorio y otros, 2009). Por todo lo dicho, podemos concluir que los estilos educativos de los padres influyen en la susceptibilidad del hijo/a, en la autoestima, los comportamientos y la creatividad para enfrentar las diversas situaciones (Darling y Steinberg, 1993; Pelegrina, García Linares, y Casanova, 2002; Gaitán y otros, 2010).

3.3 Los estilos educativos de los padres en las relaciones filiales y migración

Es pertinente analizar que los estilos de crianza varían según la cultura y el estatus socioeconómico de los padres, específicamente la calidez y el control. Estos son aspectos universales en la conducta de los mismos, por ejemplo, los padres chinos consideran que el control emocional es la clave para la armonía familiar (Kail y Cavanaugh, 2011; Chao, 2001), por ello, no son muy afectivos. Es de anotar que en un estudio realizado con 630 adolescentes y

padres del norte de Taiwán, se evidenció que el estilo de crianza tradicional de los padres chinos, en quienes prevalece la característica de ser estrictos con los niños/as, afecta la interacción diaria y reciprocidad filial por parte de los hijos/as, quienes son propensos a reducir la creencia en sus padres por los conflictos vividos. El papel dominante en la situación familiar de un padre chino, agrava el sentimiento de amenazas internas de los niños/as, aumentando los problemas de relación interna entre los microsistemas (Shek, 2002; Ní Laoire, 2011).

En los países asiáticos en general y en los países latinoamericanos en particular, es más importante la cooperación que el individualismo. En la cultura latina se enfatizan los lazos familiares fuertes y respetan los roles de todos los miembros de la familia, en especial el de los adultos. Estos valores ocasionan que los padres sean más protectores con sus hijos/as y que les impongan más reglas; por lo tanto, los valores culturales determinan la manera en que interactúan padres e hijos/as (Halgunseth, Ispa y Rudy, 2006). Cuando los padres tratan de dirigir los comportamientos de los hijos/as, en algunas ocasiones se asocian positivamente con el cariño y aceptación parental en adolescentes asiáticos; mientras que en las sociedades occidentales el control parental se asocia con hostilidad parental y rechazo (Rohner y Pettengill, 1985).

Kail y Cavanaugh (2011) consideran que existen tres conductas específicas para influir en los hijos/as: la instrucción directa, el modelado y la retroalimentación. La *instrucción directa* implica decir al niño/a qué hacer, cuándo y por qué. Esta forma ayuda al niño/a a desarrollar las habilidades sociales, emocionales y a llevarse bien con sus compañeros, a su vez, reemplaza las ordenes que casi siempre van acompañadas de gritos; en la *conducta modelada*, los niños/as aprenden mucho de sus padres tan solo con la observación, de manera que el comportamiento del niño es semejante al que observa; y la *retroalimentación* se emplea cuando los padres le

indican a sus hijos/as qué conductas son las adecuadas y cuáles son las inadecuadas.

En esta línea de argumentos es pertinente centrar la atención en los estilos educativos de los padres hacia sus hijos/as, ya que representan aspectos estables de su autovaloración y formas de trato; aspectos que se manifiestan en dos dimensiones: *la calidez* (padres afectuosos, en ocasiones indiferentes) *y el control*, (algunos padres regulan cada faceta del niño/a y otros ejercen un control mínimo). Según Kail y Cavanaugh (2011), al combinar estas dos dimensiones se producen cuatro estilos prototípicos de crianza: autoritario, democrático, permisivo e indiferente.

En los años setenta del siglo pasado, en cuanto se reconocían las relaciones y las interacciones entre los miembros de la familia, se comenzó el estudio de la familia desde una visión sociológica (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff y Chandler, 1975) especialmente el modo de comportarse los padres en las relaciones con sus hijos/as. Al inicio, la mayoría de las investigaciones partían del modelo clásico formulado por Baumrind (1968-1971) que es un prototipo que sostenía la interrelación de tres variables paternas básicas: control, comunicación e implicación afectiva, que dejan en evidencia los estilos educativos de los padres: democrático, autoritario y permisivo (Osorio y otros, 2009). Las investigaciones de Baumrind son unas de las principales aproximaciones para analizar la influencia de los padres en las etapas de desarrollo de sus hijos/as. Posteriormente, Maccoby y Martín (1983), clasificaron a los padres en función de determinadas características que potencialmente influyen en el hijo/a y definen diferentes estilos educativos que hacen referencia a las interacciones en varias situaciones que se presentan entre padres e hijos/as; reformularon el modelo de Baumrind, tomando en cuenta algunas otras dimensiones referentes al control de los padres, como es la contingencia del esfuerzo parental y el nivel de exigencia.

Musitu, Román, y García, (1988) recogieron las ideas de Maccoby y Martín, y clasificaron los anteriores estilos educativos de la siguiente manera:

Al *estilo democrático* le llamaron *autoritativo*, porque los padres tienen un alto nivel de control y responsabilidad; al *permisivo* le llamaron *negligente*, por el bajo nivel en control y alto nivel de responsabilidad de los padres, *el estilo de crianza permisivo*, le llamaron al de aquellos padres que proveen de calidez y afecto a sus hijos/as pero poco control, aceptan su conducta y los castigan poco, los niños/as educados con este tipo de crianza suelen ser impulsivos y tienen poco control de sí mismos (Aunola, Stattin, y Nurmi, 2000); *al estilo autoritario*, le llamaron al de los padres con alto nivel de control y bajo en responsabilidad (Osorio y otros, 2009).

Existe otro estilo que es *el indiferente*, talante donde los padres son bajos en control y en afecto, ya que no controlan la conducta de sus hijos/as ni apoyan sus intereses. Sólo se preocupan de sus propios problemas y se desentienden de sus responsabilidades paternales (Baumrind, 1991).

En Estados Unidos, los padres de niveles socioeconómicos inferiores, tienden a ser controladores y punitivos, características asociadas con el estilo de crianza autoritario. En cambio, los padres de un nivel socio-económico alto son más educados, su estilo educativo es democrático. Los padres con un bajo nivel educativo, suelen trabajar en empleos donde sólo reciben órdenes; luego cuando están en su hogar, invierten los roles y ordenan a los niños/as que están con ellos; tienen una vida más estresada, lo que impide ejercer un estilo educativo democrático; lo más fácil, en este caso, es ejercer la paternidad autoritaria, con su énfasis en la obediencia inmediata del niño (Greenberger, O'Neil y Nagel, 1994).

Pelegri y otros (2002), realizaron un estudio con 372 estudiantes entre las edades de 11 a 15 años de edad, de escuelas públicas de la ciudad de Jaén,

España y encontraron que los niños/as que perciben a sus padres democráticos y permisivos alcanzaron puntuaciones mayores significativamente en la variable de motivaciones académicas y se consideran a sí mismos más competentes en el ámbito cognitivo, pues obtienen mejores calificaciones que los hijos/as que evaluaban a sus padres como autoritarios e indiferentes.

Las investigaciones desarrolladas en contextos anglosajones y con población de clase media, identifican el estilo autoritativo, como el óptimo, ya que permite un mejor desarrollo en el adolescente en términos de competencia social, funcionamiento adaptativo, autoestima, autoconfianza y competencia académica (Carlson, Uppal y Prosser, 2000; Furnham y Cheng, 2000 entre otros). Existen otros estudios que señalan resultados opuestos en poblaciones distintas, es así que, tanto los adolescentes mexicanos, (Villalobos, Valencia Cruz y Romero Sánchez, 2004); filipinos (Hindin, 2005), alemanes (Wolfradt, Hempel y Miles, 2003); como brasileños (Martínez, García y Yubero, 2007) que se educan en un estilo educativo permisivo obtienen un resultado similar al autoritativo, pero no igual.

Osorio y otros (2009) realizaron un estudio con 3601 adolescentes y jóvenes filipinos, en el que se encontraron que el estilo autoritativo promueve mayor éxito en el rendimiento escolar; (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Pelegrina y otros, 2002) promueven la autoestima entre la población filipina, ya que las prácticas educativas basadas en los estilos comunicativos y de apoyo aumentan la capacidad de influencia y de control sobre los hijos/as y la posibilidad de que adquieran y mantengan estilos educativos saludables. Sin embargo, se concluye en el mismo estudio, que el estilo negligente es más frecuente en el padre y el estilo autoritativo en la madre, según la percepción de sus hijos/as; en cuanto a los estilos educativos más frecuentes en las familia, se concluye que el estilo con mayor porcentaje es el permisivo; es decir, se considera que las familias sí dan

explicaciones, pero no emplean mecanismos de control como el castigo. Es interesante encontrar este estilo en culturas orientales, puesto que en ellas existen interdependencia entre los miembros y el rol del castigo y de la disciplina familiar.

En un informe nacional de Ecuador, presentado por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), (2010)¹² se encontró en el 2010 que cuatro, de cada diez niños/as de 5 a 17 años de todo el país, sufren con frecuencia golpes de sus padres, porque los hijos/a comenten faltas de obediencia, actitudes que les califican como castigadores y autoritarios. Los niños/as en edad escolar están más expuestos a los golpes que los adolescentes: el 58% de los niños/as de (5 a 11 años) son castigados con golpes, en comparación con el 22% de los adolescentes. El informe también asevera que en el 2010, para siete de cada diez niños y niñas de 5 a 17 años, la reacción más frecuente de sus padres ante sus faltas es el regaño o reprimenda. La incidencia de este comportamiento es muy similar en el campo y en las urbes, tanto para los niños y las niñas de todas las edades, aunque existen ciertos matices en las familias étnicas. Algunos padres de la ciudad castigan a sus hijos/as no dándole o permitiéndole algo que les gusta; en el campo esta actitud es menos frecuente. En cuanto a los castigos violentos se observa con mayor frecuencia en los niños que en las niñas, lo que seguramente incidirá en futuros comportamientos violentos por parte de ellos en su vida adulta.

Respecto a los estilos educativos de los padres migrantes en el país se puede citar que las circunstancias particulares de cada familia, marca la

¹² El Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), Save the Children con el aporte de UNIFEM, UNICEF, Plan internacional, CARE Ecuador y la Fundación observatorio Social del Ecuador/OSE realizaron una encuesta Nacional de Niñez y Adolescencia en el 2010.

peculiaridad. Por ejemplo, en una entrevista realizada en el 2011, a una madre que llegó de Madrid a Ecuador, nos decía que:

Katty¹³ una joven ecuatoriana de 17 años decide viajar con su pareja a España en el 2000, en el deseo de mejorar su status económico, dejan a su hija de 3 meses de edad con la abuela, mamá de Katty. Durante nueve años, Katty solía llamar a su hija por teléfono y le preguntaba por los deberes de la escuela y por su comportamiento con la abuela, así se fueron conociendo. Regresó definitivamente a Ecuador en el 2010 y se encontró que su hija le obedece a su abuela, no a ella, a pensar del estilo permisivo que utiliza para conquistarla. Las intenciones de Katty son de unificar el hogar con su esposo que llegará en el 2011; su hija le ha manifestado que no quiere separarse de su abuela, y que no quiere a su papá porque no lo conoce, sólo le ha visto por internet. La niña es una de las mejores estudiantes de la escuela. "Suárez, datos no publicados".

La mayoría de los padres cuando regresan de la migración se tornan permisivos para conquistar la confianza de sus hijos/as. Es una realidad constatada recientemente en Ecuador y que vale la pena profundizar, para tratar de resolver diferentes preguntas como: ¿Qué estrategias está utilizando la familia real para paliar la actual realidad? esta pregunta amerita otra investigación que describa la convivencia intrafamiliar en familias unidas en su país de origen, después de mucho tiempo de separación física por migración.

En resumen, es evidente que la respuesta de los hijos/as educados desde un estilo democrático, utilizado por sus padres, muy diferente a la educación recibida desde un estilo autoritario, en el que los padres muestran altos niveles de control, los valores que desean inculcar en los hijos/as son el respeto y la obediencia, sin tomar en cuenta sus necesidades. Los niños/as

¹³ El nombre es ficticio.

con padres autoritarios tienen baja autoestima y con frecuencia son agresivos. Estos esquemas prácticos son el eje conductor del éxito y/o el fracaso de las interacciones familiares y, en definitiva, de la educación integral de los niños/as; a medida que su aspecto cognitivo se desarrolla, los padres poco a poco renuncian al control y esperan que el niño/a, sea responsable de sus actos (Silk, Morris, Kanaya, y Steinberg, 2003; Kail y Cavanaugh, 2011).

4. FAMILIA, NIÑEZ Y MIGRACIÓN: MOTIVACIONES, VÍNCULO, AUTOCONCEPTO, CONDUCTAS Y RELACIONES

La familia representa para los niños/as el principal referente de sus vidas y el lugar ideal donde aspiran ser tratados con la máxima dignidad; es el espacio de afecto y ayuda mutua que entreteje una red fluida de relaciones basadas en los sentimientos antes que en las disposiciones legales (Gaitán y otros, 2010). Es relevante centrar las ideas alrededor del estudio de la cultura familiar que vivencia el niño/a para tratar de entender cómo influyen los fenómenos sociales en ella.

En este capítulo se profundizará en el estudio de la cultura familiar que se va generando en torno a los niños/as que, sin duda, reflejan la forma educativa específica de los padres, durante el ciclo de vida; lo que implica, a su vez, un análisis de las conexiones en la red de relaciones que se generan en el clima familiar, donde se conectan varias dimensiones que soportan la intencionalidad del apego, la construcción del autoconcepto, de los prejuicios que se crean en la convivencia y la importancia de la comunicación como conector indispensable de las relaciones entre ellos. Por lo tanto, son los niños/as de la familia quienes asimilan los estilos educativos en su continuo desarrollo como herramienta importante para establecer futuras interacciones en su entorno próximo y con los demás.

4.1 La cultura familiar y la niñez

Al considerar a cada miembro de la familia como actor y referente de principios y virtudes que expresan comportamientos congruentes y modelos

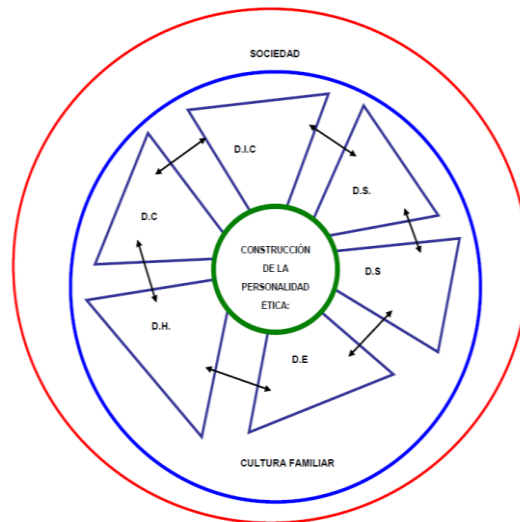
de vida desde un exquisito lenguaje; indudablemente podemos afirmar que dichos aspectos favorecen la convivencia y la cohesión familiar que convierten, a su vez, a la cultura familiar en un clima idóneo que puede influir en la autovaloración personal de los miembros (Zeledón y Chavarría, 2000; Savater, 2003; Zeledón, 2004).

Zeledón (2004) señala que dentro de esta cultura familiar, los padres cuidan la vida física, psicológica, espiritual y social de sus miembros, especialmente la de los niños/as; de esta manera les preparan para el desenvolvimiento de sus relaciones, dentro de los contextos sistémicos que les rodean. Para ello, los infantes se deben nutrir de las diversas dimensiones que persisten en el clima familiar, de tal manera que, no solo se perciba la singularidad y complejidad del escenario cultural de la familia, sino los elementos que aparecen en el proceso dinámico y humanizador al interior de la misma, como herramientas que ayuden a sus miembros. Según este autor, las dimensiones que conforman un excelente escenario de relaciones dentro de la familia son: La estructural, la histórica, la cotidiana, la interactiva-comunicativa, la semiótica y la prospectiva; todas tienen su grado de importancia en el clima familiar cuando se perciben en íntegra colaboración. Cada una de ellas funciona como elemento complementario que aporta desde su esencia lo que haga falta en el contexto común.

Ahora bien, miremos estas dimensiones desde una perspectiva integradora, para darnos cuenta de su impacto en las relaciones familiares. Zeledón (2004) agrupa las dimensiones familiares y las asimila a un ventilador para explicar que dichas dimensiones interactúan desde su singularidad y, a la vez, se complementan en un proceso cíclico que inicia en la cultura familiar.

Figura: 1. Modelo sobre las dimensiones de la cultura familiar (Zeledón,2004).

Simbología: D.E.=Dimensión Estructural. D.H.=Dimensión Histórica. D.C.=Dimensión Cotidiana. D.I.C=Dimensión Interactiva-comunicativa. D.S.= Dimensión Semiótica. D.P.=Dimensión Prospectiva.



Zeledón se basó en el símil del ventilador para explicar las dimensiones de la cultura familiar (Figura 1). Cada una de las aspas del ventilador representa una de las dimensiones; que al entrar en funcionamiento, aporta su especificidad para enriquecer la dinámica sistémica de las interrelaciones dentro del mismo, alejando cualquier percepción individualista de relaciones familiares. Esta apreciación es importante, si observamos holísticamente la relación entre padres e hijos/as y otros familiares que aparecen en momentos de la vida, apoyando al hogar como son, por ejemplo, los abuelos y los tíos, entre otros, quienes centran su atención especialmente en los niños/as.

Si bien, en algunos hogares el niño/a es un mundo aparentemente diferente a los demás por su fragilidad, inexperiencia y pasividad, coincidimos con otros autores como Gaitán y otros (2010) cuando afirman que al interactuar los niños sea con adultos o con sus pares, éstos últimos contribuyen a la formación, tanto de la infancia como de la sociedad. Los niños/as no son

simples sujetos pasivos en las determinaciones estructurales; aunque su condición de dependencia con los adultos repercute en su invisibilidad social, al observarles como principales beneficiarios, o bien como víctimas de situaciones ajenas a ellos, pero cuando el estudio se centra en la niñez, teniendo en cuenta su contexto, las perspectivas cambian.

Por ello, cuando se pretende estudiar algunos aspectos concernientes a la niñez y su impacto familiar, es importante considerar específicamente la dimensión cotidiana y la interactiva-comunicativa como parámetros que reflejan las manifestaciones objetivas de lo que puede ocurrir en el clima familiar, por las complejas relaciones que involucran a los miembros de la familia con el niño/a (Solé y otros, 2007).

En las mencionadas dimensiones se vislumbran necesariamente los mecanismos de comunicación que se utilizan al interior de la familia para establecer un contacto permanente con los hijos/as, como puede ser el lenguaje propio (sea verbal o no verbal), los vínculos afectivos, el tipo de encuentros y las expresiones de afecto, como medios esenciales que fortalecen el normal desarrollo de los hijos/as. Todos estos factores refuerzan el respeto de ellos por sus padres y fortalecen su autoestima, cualidad importante para paliar las diferentes circunstancias que se les presenten en las interacciones familiares y escolares (Gaitán y otros, 2010).

Ahora bien, los niños/as en sus primeros años de vida, necesitan mantener una relación constante con sus padres y/o cuidadores, como referentes de vida para fortalecer sus conocimientos y poder así relacionarse con otras personas sin mayores problemas personales y sociales. Por ello, se considera importante profundizar en el apego de los niños/as en la edad temprana como vínculo emocional recíproco y duradero entre el infante y su cuidador, donde cada uno contribuye a enriquecer la calidad de la relación. Desde una perspectiva evolutiva, es pertinente considerar que el apego tiene valor adaptativo para los bebés, ya que estos pretenden asegurar la satisfacción

de sus necesidades psicosociales y físicas (Papalia, Wendkos, Duskin, 2009).

4.2 El apego en la cultura familiar

En el sistema familiar existe un elemento nuclear común en las relaciones y es el vínculo afectivo o apego entre sus miembros, que consiste en lazos emocionales que impulsan a buscar la proximidad y el contacto con las personas a las que se apega. Es un vínculo de primer orden que garantiza la protección y seguridad que el niño necesita a través de las interacciones que se establecen con los padres o sustitutos en los primeros años de vida; es una relación socioemocional entre el infante y el progenitor y/o los primeros cuidadores; en definitiva es una relación positiva afectiva e incondicional, que se caracteriza por mantener el cariño de los padres hacia sus hijos/as (Kail y Cavanaugh, 2006; López, 2010; y Rodrigo, y Palacios, 2010). Las relaciones de apego son importantes en la vida de los niños/as, porque ellos aprenden a confiar no sólo en sus cuidadores, sino también en su capacidad para obtener lo que necesitan (Papalia y otros, 2009).

En el vínculo afectivo se pueden distinguir varias funciones del apego, entre ellas la de favorecer la supervivencia manteniendo en contacto a los hijos/as con los progenitores o quienes los reemplacen y otra función es proporcionar seguridad emocional. Dichas funciones fortalecen en los infantes la confianza en sí mismos y en los demás. Por otro lado, la ausencia o pérdida de figuras de apego son percibidas como amenazantes situaciones de desprotección, desamparo y de riesgo (López, 2010; Rodrigo y Palacios, 2010 y Banús, 2012).

En el desarrollo infantil, la psicología evolutiva enfatiza el valor adaptativo de la conducta del niño/a en diferentes puntos de su desarrollo (Bjorklund y Pellegrini, 2000); ellos nacen para crecer en determinadas condiciones, pero también con la esperanza de que sus necesidades básicas sean cubiertas. Por eso, los vínculos afectivos o apego, son necesarios en el ciclo de la vida, porque forman parte de su desarrollo; si este vínculo no es atendido, el

niño/a, el adolescente y el joven sufrirá el asilamiento o carencia emocional (Banús, 2012). De este modo, los niños/as que establecen una relación socioemocional duradera con un adulto (normalmente suele ser la madre) tiene más probabilidad de sobrevivir (Bowlby, 1993; Banús, 2012; Kail y Cavanaugh, 2011).

El apego, por lo tanto, puede asumir formas diferentes, pero quien determina la calidad es el entorno en el que se encuentra el niño/a. En este contexto, es pertinente citar las cuatro fases que descubrió Bowlby¹⁴ referentes al vínculo afectivo, para conocer las edades y los momentos que se presentan en la vida de los niños/as: el *Preapego* se forma desde el nacimiento a los seis u ocho semanas; *el apego en construcción* a las seis y ocho semanas a los seis y ocho meses, *el apego verdadero*: a los seis u ocho meses a los 18 meses y las *relaciones recíprocas* a los 18 meses en adelante; en este último, las habilidades lingüísticas y las experiencias acumuladas de los niños/as con sus cuidadores, hacen que éstos estén mejor preparados en las relaciones de apegos (Kail y Cavanaugh, 2011). Este panorama nos da a entender que el niño/a desde su nacimiento valora el contacto con sus padres, recibiendo vínculos afectivos que elevan la calidad del encuentro, tan necesarios para sus interacciones interpersonales a posteriori.

El infante pasa por diversas experiencias de vínculo; pero cuando viven el apego verdadero, se producen diversas situaciones en sus vidas, tales como: tomar las iniciativas en las interacciones, comenzar a entender los sentimientos y metas de sus padres, manejar la separación al prever que sus padres regresarán (Kail y Cavanaugh, 2011). Ahora bien, algunos autores como Main y Cassidy, (1988) descubrieron cuatro tipos de reacciones de apego: *el seguro*, *el evasivo*, *el resistente* y *el desorganizado*; a partir de la manera en que él bebe reacciona ante la separación y al cabo de un tiempo,

¹⁴ Una de las perspectivas evolucionistas de las primeras relaciones humanas es la de John Bowlby (1969-1991)

la reunión con su madre, ya que ella, como se manifestó anteriormente, es la que supe en algunas ocasiones, las responsabilidades no asumidas por los padres, el soporte afectivo, el acompañamiento y cuidado de sus hijos/as (Gaitán y otros, 2010). Por ende, la calidad del apego durante la infancia predice las relaciones entre padres e hijos/as durante la niñez, la adolescencia y la adultez temprana.

Desde el punto de vista de los bebés con relaciones de *apego seguro*, se puede decir que tienden a depender en su adolescencia y madurez temprana, del cariño y apoyo de sus padres, al desarrollar unas interacciones confiadas y seguras con sus compañeros; por ende, son menos propensos a problemas de conducta. En cambio, aquellos niños/as con relaciones de *apego inseguro* suelen presentar en su adolescencia y madurez temprana enojo contra sus padres, se niegan a estar cerca de ellos y resisten la indiferencia, tienden a tener problemas en sus interacciones sociales, especialmente en la etapa escolar. Este apego comúnmente se presenta cuando la maternidad menos sensible es combinada con atención infantil de mala calidad (Kail, y Cavanaugh, 2011).

Al respecto, Richaud (2005) afirma que la calidad en las primeras relaciones interpersonales tiene que ver con la habilidad de los niños/as para afrontar la amenaza. Por eso, la importancia de la cercanía en los primeros contactos del padre con los hijos/as, es lo que previene otros inconvenientes en las relaciones. En definitiva, la separación de los padres con los hijos/as, entre otras situaciones, determina la estabilidad y el cambio en el apego (Carlson, 1998; Lieberman, Doyle y Markiewicz, 1999).

Focalicemos, entonces, nuestro análisis en la construcción del apego y su impacto en la relación de los niños/as y los padres; al respecto, Kail y Cavanaugh, (2011) señalan que el apego suele desarrollarse primero entre los bebés y sus madres, ya que son las cuidadoras primarias (Rodrigo y Palacios, 2010). Sin embargo, a pesar de las diferencias en la forma en que

las madres y los padres interactúan con sus hijos/as, los bebés pronto se apegan también a los padres. Aunque ellos suelen pasar más tiempo jugando que cuidando, hablando e instruyendo al bebé. Desde este punto de vista, Waters y Cummings (2000) acotan que el apego entre los niños/as y los padres es la base para las relaciones sociales futuras del bebé. Es relevante profundizar en este aspecto, porque en el futuro, estos niños/as son los que entregarán valores, buen trato, confianza y estabilidad emocional a las personas que estén a su lado.

Según Huth-Bocks, Levendosky, Bogat, y Von Eye (2004) los bebés desarrollan un modelo de trabajo interno, que consiste en un conjunto de expectativas acerca de la disponibilidad y sensibilidad de los padres en general y en momentos difíciles; por ello, cuando los padres son confiables y afectuosos y se involucran en las cosas de sus hijos/as, el bebé también confiará en ellos. Al respecto se encontró, que los niños/as que vivían en un orfanato de Rumanía, tendían a apegarse a su cuidador institucional cuando éste se involucraba emocionalmente y era sensible hacia ellos (Zeanah, Smyke, Koga y Carlson, 2005), lo que nos lleva a pensar que si los cuidadores, o los padres que están con sus hijos/as se implican con ellos, se desarrollará un grado de confianza necesario para vencer los obstáculos que se les presenten; por el contrario, si predomina la desconfianza, los niños/as verán al mundo como un lugar poco amistoso e impredecible y les resultará difícil establecer relaciones (Papalia y otros, 2009).

Una vez que explicamos las relaciones de afecto desde los primeros años de vida de los niños/as y evidenciamos la importancia de la presencia de los padres en esa edad, es conveniente centrar el análisis en los infantes de tres años de edad, ya que es una etapa relevante para el ser humano, porque fija en su comportamiento actitudes que le acompañarán como referente para sus relaciones interpersonales. Por consiguiente, la relación frecuente de los padres con los niños/as reduce la sensación de pérdida y la ansiedad de la separación, la presencia permite al padre seguir ejerciendo su papel de

figuras de apego, el encontrarse con ellos y mantener el contacto; en este hecho, los niños/as sienten que su padre está disponible e interesado por ellos; si el padre o la madre se alejan en estos primeros años de vida, puede repercutir en el desarrollo del niños/as (González, y Triana, 2010).

Ahora bien, ¿qué pasa con los hijos/as de padres emigrantes que, por diversas causas, sus progenitores se han marchado justo en estos años? desconociendo, en su mayoría, las repercusiones que puede traer la separación de su figura de apego en estos primeros años del ciclo de vida. Aún no hemos encontrado una investigación que estudie los efectos de la emigración del padre en esta etapa temprana del niño/a.

Cuando los niños/as llegan a la edad de cuatro y seis años, les resulta incomprensible la separación de los padres; esto provoca un grave conflicto emocional, ya que el apego en la primera infancia es el único vínculo afectivo importante que tiene el niño/a para sembrar la confianza tan necesaria en la adolescencia y elaborar las pautas educativas que favorezcan el autocontrol, la disciplina, la responsabilidad y los valores (Rodrigo y Palacios, 2010). Según Golse (1987) los niños/as pasan por diferentes etapas de acuerdo al tipo de separación que hayan vivido, dichos procesos se pueden dar en tres fases:

Fase de protesta: Cuando el niño/a constata la ausencia de los padres, expresan llanto, ansiedad, dificultades en la alimentación.

Fase de ambivalencia: Aparece cuando la ausencia de los padres es larga y se focaliza en reacciones de ambivalencia hacia los cuidadores; manifestaciones de rechazo que podría darse hacia la madre o cuidador primario (abuelo, abuela). Se trata de un estado depresivo; sin embargo, con el paso del tiempo, el niño/a aceptará a los nuevos cuidadores.

Fase de adaptación: Cuando la separación es de larga duración entre el niño/a y sus figuras de apego, se logra la adaptación hacia los nuevos

cuidadores y se desarrolla un nuevo vínculo.

En efecto, las fases que presenta Golse son una alerta para los padres de familia que eligen migrar a otro país, como perspectiva de futuro, con el afán de brindar un mayor bienestar a sus hijos/as desde la estabilidad económica, sin sospechar qué repercusiones puede ocasionar la ausencia de uno de ellos en el desarrollo evolutivo de sus hijos/as; quizás la estabilidad emocional y el acompañamiento a los hijos/as en sus primeros años, no han cobrado el interés y conocimiento suficiente para tratar de entender que el bienestar no es solamente material sino también emocional.

4.3 Los vínculos entre padres e hijos/as se entrelazan con la comunicación

El tema de la comunicación cobra importancia cuando el padre y/o la madre se interesa por descubrir las formas que utiliza el hijo/a desde la edad temprana para comunicarles sus sentimientos, aún sabiendo que dichos gestos son aprendidos por la observación del niño/a a ellos mismos. En consecuencia, el desarrollo de gestos espontáneos del bebé, ocurre de manera natural en el ciclo de vida y se aprenden a través de rutinas interactivas con los adultos y de las observaciones de los modelos que tiene en su contexto, las formas de comunicación que el niño/a desde su infancia ya utiliza, imitando a sus padres, se dan con el afán de atraerlos y entablar unos primeros contactos (Folven y Bonvillian, 1991).

Corroborando esta afirmación, Farkas (2007) asevera que, en sí, los niños/as pueden desarrollar los gestos simbólicos a través de la imitación de los adultos y en especial de sus figuras significativas o crearlos de manera espontánea. De igual manera, Zepeda (2008) asevera que si partimos de la concepción de que la comunicación interpersonal se basa en lo que decimos y hacemos, donde interviene, por un lado, la comunicación verbal en la que se sustenta el lenguaje oral y escrito, y por otro, la comunicación no verbal que recoge fundamentalmente las formas en que las personas utilizan el

tiempo, el espacio, los gestos y la voz; concluimos que dicha comunicación interpersonal será el espejo de la mezcla tanto de mensajes verbales como no verbales, a su vez, reflejan el impacto del tipo de contacto establecido entre las personas.

Varios autores como Folven y Bonvillian, (1991); Papalia y otros (2009) han observado que durante el tiempo se construye una alta correlación entre los gestos de la madre especialmente y la producción de gestos y palabras del niño/a, ya que la madre es la que permanece más tiempo con ellos por distintas situaciones familiares, como lo habíamos citado anteriormente; sin embargo, dicha situación no puede desacreditar la importancia de las relaciones de los niños/as con los padres, aunque sus relaciones son diferentes, se consideran otras particularidades que evidentemente fortalecen las relaciones familiares.

Es importante precisar que, la capacidad del niño/a se focaliza en la comunicación al adulto de sus necesidades y emociones, lo que implica una respuesta interactiva de los padres para corresponder el cariño que implícitamente se encuentra en dichas reacciones. Ahora bien, es evidente que los gestos que utilizan los niños/as en su primera infancia, son la clave para entablar una excelente comunicación con sus padres, porque son las formas propias que el niño/a utiliza para contactarse con ellos; por eso, dichas mímicas se convierten en herramientas que les permite expresar y explorar de manera simple ideas que serían difíciles de pensar en un formato verbal; ya que cuando el niño/a adquiere este lenguaje, los gestos simbólicos o representacionales evolucionan hacia los gestos icónicos¹⁵ que aparecen aproximadamente a los 3 años de edad y acompañan al lenguaje verbal, pero no lo sustituyen (Farkas, 2007).

¹⁵ Son representadas con signos, por ejemplo: los niños/as con una parte de su cuerpo representan una acción, es decir, utilizan su dedo como si fuera el cepillo de dientes (Farkas, 2007)

Partiendo de estas líneas de argumentos referentes a la comunicación de los padres con los niños/as en la edad inicial, es de vital importancia que se consideren en la vida familiar, porque permite entablar unas excelentes relaciones interpersonales para evitar otras consecuencias en el desarrollo del niño/a. Es indudable, por tanto, que diversas situaciones deben cuestionar a los padres sobre la importancia de las relaciones con sus hijos/as, desde el inicio de la vida. Con el tiempo se puede comprender que la comunicación familiar es indispensable entre sus miembros, para evitar malos entendidos que pueden terminar en prejuicios que obstaculizan las relaciones y favorezcan nuevos problemas por la falta de la misma. Estévez, Musitu, y Herrero, (2005) aluden que la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos/as, especialmente adolescentes, constituye uno de los factores familiares de riesgo que se vinculan, de cierta manera, a la presencia de síntomas de depresión, ansiedad, entre otros.

Estévez y otros (2005) realizaron una investigación con 875 adolescentes entre los 11 a los 16 años en cuatro centros educativos de la ciudad de Valencia; los resultados concluyen que la existencia de una comunicación abierta y fluida de los padres con los hijos/as influye positivamente en la autoestima de los mismos; en definitiva ejerce un efecto protector en la salud mental de los niños/as.

4.4 La niñez y la comunicación ante el hecho migratorio en un clima familiar

En el contexto de las familias que tienen a uno y o a ambos padres en otro país y se han separado de sus hijos/as cuando aún eran pequeños, guardan la esperanza de que ellos les recordarán sin haber tenido un constante contacto físico; sin embargo, los niños/as pequeños casi nunca usan estrategias para recordar, a menos que les recuerden. Los infantes sólo retienen los sucesos que les causaron una fuerte impresión, sin embargo, la mayoría de esos recuerdos conscientes tempranos parecen ser efímeros

(Farkas, 2007).

Al respecto, Nelson (2005) distingue tres tipos de memorias en la niñez: genérica, episódica y autobiográfica¹⁶. Si nos referimos a la memoria episódica que se relaciona con lo antes expuesto, nos damos cuenta que los niños/as son conscientes de haber experimentado un hecho o episodio particular en un momento específico de su vida; pero, dada la limitada capacidad de su memoria, los recuerdos episódicos son temporales, a menos que ocurran varias veces. Entonces, nos podemos preguntar: ¿qué pasará con los padres emigrantes, específicamente, cuando se encuentren con sus hijos/as después de 10 ó 15 años, y no les reconozcan?

En respuesta al interrogante anterior, es importante destacar que los niños/as discriminan con claridad entre unas personas y otras, a su vez manifiestan preferencia por interactuar con los que normalmente les cuidan, ya que la habilidad perceptiva de la figura de apego la adquieren entre los tres y cinco meses. En la segunda mitad del primer año de vida, los bebés muestran predilección por las figuras de apego y rechazan lo desconocido (Papalia y otros, 2009).

Al enfrentar este argumento con un padre de familia que viajó a otro país cuando su hijo/a tenía tres o cuatro años, se suscita el deseo de profundizar en el conocimiento y propiciar razonamientos que lleven a la reflexión del núcleo familiar sobre las consecuencias que la separación del padre en edad temprana de su hijo/a puede traer en las relaciones parentales. Rodrigo y

¹⁶ La memoria genérica: empieza a funcionar alrededor de los dos años, produce un guión o esbozo general de un suceso familiar que se repite, como un viaje en autobús al jardín de niños/as o un almuerzo en la casa de la abuela. Ayuda al niño/a a saber qué espera y cómo actuar. La memoria autobiográfica, es un tipo de memoria episódica, se refiere a los recuerdos de experiencias distintivas que conforman la historia de la vida de una persona (...). Aparece entre los tres y los cuatro años. La aparición de esta memoria es lenta, ya que los niños/as no pueden almacenar en ella sucesos que conciernen a su propia vida hasta que desarrollan el concepto de sí mismos. También es crucial la aparición del lenguaje, el cual permite a los niños/as compartir recuerdos y organizarlos en anécdotas personales (Nelson, 2005).

Palacios (2010) corroboran la preocupante situación al aseverar que los conflictos afectivos más importantes durante la edad temprana son los producidos por las situaciones de separación y las rivalidades fraternales, entre otros.

Entonces nos podemos preguntar ¿Los vínculos afectivos que se forman a la distancia entre los padres y los niños/as, son suficientes para afirmar que no se necesita una presencia física del padre en los primeros años de vida de sus hijos/as? ¿Los vínculos afectivos se forman a la distancia?

Es probable, que defender una posición u otra no aporte conocimiento, sino puntos de vista contrarios; lo pertinente sería informar y argumentar lo que se encuentra en la realidad respecto a los vínculos afectivos que se forman a la distancia en las familias transnacionales y tratar de razonar objetivamente la situación real al compararla con las experiencias de otros autores, para construir conocimiento y tratar de mediar la situación con fundamentos desde hechos comprobables.

Otros autores, como López y Loaiza, (2009) afirman que las manifestaciones de los hijos e hijas frente a la migración son diversas y responden, no sólo a su edad, sino a la relación con quien está a su cuidado y a la comunicación que establecen con el padre o madre ausente; todo depende de los lazos afectivos y la constancia en la comunicación, para expresar sentimientos ambiguos en la aceptación o rechazo a sus padres. Es verdad que las personas menores están expuestas al alejamiento físico del padre o de la madre por meses o años; en muchos casos, es una distancia prolongada entre la niñez y la adolescencia, como se relata:

“la niña iba a nacer cuando él se fue... la niña no conoce al papá ni el papá a la niña” (Abuela paterna, 57 años) (López y Loaiza, 2009, pág-849).

Estas realidades evidentes requieren un estudio específico para determinar cómo son los vínculos afectivos entre el padre y los hijos/as desde un diverso

clima familiar. Al respecto, Carrillo (2005) afirma que la comunicación de los padres y madres emigrantes con sus hijos/as es vital para fortalecer la sensación de cercanía a través de la distancia, considerando, por otro lado, que no sólo es la frecuencia sino la calidad de esta comunicación, ya que muchas veces las llamadas de los padres emigrantes se reducen a disponer la forma de gastar el dinero. Cuando los padres se esfuerzan por mantener el interés sobre los detalles cotidianos de la vida, es cuando mayor repercusión tiene su presencia en el bienestar de los hijos/as. Ahora bien, en estas líneas de argumentos es pertinente resaltar la importancia de dejar un precedente de cercanía por parte de los padres desde la infancia, para conseguir el diálogo a lo largo del tiempo y lograr que el contacto no se pierda.

Gaitán y otros (2010) afirman que la funcionalidad y la calidad de las comunicaciones se vinculan directamente con el tipo de relaciones existentes entre el padre o la madre y el hijo/a o la hija antes de la migración. Si existía con anterioridad una relación cercana, de confianza, de apoyo, la distancia que implica la migración no consigue romper el fuerte vínculo existente. Sin embargo, Serrano (2007) realizó en Quito una investigación con niños/as de 6 y 12 años y se dio cuenta que la comunicación entre padres e hijos/as disminuye su frecuencia a medida que aumenta el tiempo de separación.

Para terminar este apartado es importante acotar que el punto más bajo de la relación entre padres e hijos/as, por lo general, ocurre en la adolescencia temprana, cuando están ocurriendo los cambios físicos de la pubertad; por lo general los problemas que surgen en el desarrollo de la adolescencia son de autopercepción, sentimientos acerca del yo y las emociones negativas en general; por eso el clima familiar debe estar preparado para sobrellevar estos cambios en sus hijos/as desde un ambiente cercano y amistoso (Morris, 2009).

4.5 El autoconcepto de los niños/as y el clima familiar

Continuando con la aplicación de la dimensión interactiva-comunicativa que aparece en el clima familiar propuesto por Zeledón (2004) en el primer epígrafe de este capítulo, centremos nuestra atención en el autoconcepto que tienen los niños/as de sí mismos, que de cierta manera dependerá, de la cultura familiar en la que se encuentran y en el medio social en el que se desenvuelven. Según Papalia y otros (2009), su concepto parte de un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas del yo que, a su vez, tiene un aspecto social: los niños/as incorporan en su autoimagen la comprensión cada vez mayor de cómo los ven los demás.

Si partimos de que el autoconcepto es una definición de sí mismos, influenciado por la valoración de los otros y la forma de recibirlo (Tey, 2003); probablemente la participación de los padres, los profesores y los compañeros en la vida del niño/a es importante para la autoimagen de cada uno. Por tanto, la percepción de valía personal de niños/as y adolescentes dependen de su competencia en algo que valoran, de cómo los valoran las personas que son importantes para ellos, del estímulo que les lleva a descubrir cuáles son sus talentos y el percibir el interés por sus progresos. Ante esta situación, los padres y los profesores pueden mejorar la autoestima de cualquier niño/a, al igual que el alto concepto que tengan sus compañeros de ellos (Harter, 2005; Kail, y Cavanaugh, 2011).

Es pertinente citar a otros autores a parte de Tey (2003) que nos ayuden a precisar el concepto de autoconcepto y de autoestima que fácilmente tienden a confundirse. Sánchez, y Dosil (2009) definen el **autoconcepto** como, "*la imagen que cada individuo tiene de sí mismo, reflejando sus experiencias y cómo son interpretadas y, aunque es un elemento muy propio del sujeto, no deja de ser un reflejo del modo en que los demás reaccionan ante él.* Por otro lado, **La autoestima** se refiere a los sentimientos que esas imágenes generan en la personas, es por tanto una dimensión afectiva y evaluativa del

autoconcepto” (pág-939). En efecto, es necesario diferenciar estos dos conceptos que son consecuentes uno del otro, ya que el autoconcepto es como un espejo que refleja las autovaloraciones que el niño/a construye de sí mismo y recibe de los demás y la autoestima fulgura en los sentimientos (tristeza, alegría, añoranza) que tiene el niños/a y se manifiesta normalmente en las relaciones.

Al analizar estos dos conceptos en el desarrollo del niño/a, nos damos cuenta que a los tres años aumenta parte del sentido de autoestima, comienza a aprender lo que se espera de él; para ser considerado una buena o mala persona en estos primeros años de vida, se incorpora en su personalidad la de los padres y otros adultos, a través de diversas clases de interacciones (Ferreira, 2003).

En una investigación realizada por Alonso y Román (2005) en Valladolid, con 1132 personas: 283 familias con sus correspondientes hijos/as (niños/as entre 3,4 y 5 años) y las maestras de los mismos, se estudió la relación de diferentes estilos parentales y la autoestima en las familias; encontraron que a mayor grado de autoestima en los niños/as, corresponde un mayor grado de autoestima valorado por los padres, es decir, que las interacciones familiares cumplen un papel importante en el autoconcepto del niño/a. Con respecto a la escuela, concretamente con las maestras, se determinó que a mayor grado de autoestima de los niños/as, valorado por las maestras, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por los padres; y a mayor grado de autoestima, autovalorado por el niño/a, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por padres y maestras, con alta relación entre las distintas medidas del nivel de autoestima.

Es así que, en las diversas interacciones que el niño/a vive en determinadas edades tempranas de tres, cuatro y hasta cinco años, se presentan conductas claramente asociadas con la alta y baja autoestima (Villa y Auzmendi; 1999; Alonso y Román, 2005). Esta apreciación del propio niño/a

es importante en nuestra investigación para dar respuesta acerca de los comportamientos que adoptan los infantes durante el ciclo de su desarrollo. En efecto, en este apartado es relevante destacar la cercanía entre los padres y los hijos/as para tratar de entender la influencia de unos en otros, específicamente en el autoconcepto que cada uno tiene de sí mismo.

Coopersmith (1959) considera que los padres con hijos/as de alta autoestima, comunican de forma clara su aceptación a éstos, perciben que ellos pertenecen a la familia y que son miembros valiosos. El niño/a reconoce estas expectativas de sus padres sobre su comportamiento y perciben la seguridad de ellos en sus habilidades. En efecto, la *alta autoestima* proviene de ambientes bien estructurados, donde la disciplina ejercida por los padres también está relacionada con la valía de sus hijos/as, especialmente cuando se disponen a comprender las reglas disciplinarias con ellos (Harter, 2005; Kail, y Cavanaugh, 2011).

Cuando los padres son incapaces de establecer directrices en la educación de sus hijos/as, y tomarse la molestia de crear reglas y hacerlas respetar le están enviando el mensaje, de que no les interesan, de que no los valoran; los niños/as interiorizan esas legaciones y el resultado es una baja percepción general de su valía personal. Estos aspectos y muchos otros provocan una *baja autoestima*, llevándolos a ser muy críticos consigo mismos y, a su vez, esperan ser criticados por los otros en cualquier momento. Es evidente que los niños/as tienen índices de autoestima más altos cuando sus familias viven en armonía y sus padres se preocupan por ellos (Scott, Scott y McCabe, 1991; Gaitán y otros, 2010; kail, y Cavanaugh, 2011). De esta manera, cuando los niños/as perciben que sus padres están atentos con ellos, se muestran afectuosos e interesados por sus cosas, son más propensos a tener una valoración positiva de sí mismos (Alonso y Román, 2005; Ojanen y Perry, 2007).

Al respecto, Richaud (2005), en una investigación que realizó en Colombia,

con 1010 niños/as entre las edades de 8 a 12 años; encontró que cuando los niños/as perciben que sus padres los aceptan, respetan sus opiniones y están orgullosos de ellos, disminuyen los sentimientos depresivos y de soledad. Por el contrario, el desinterés del padre, el control patológico de la madre y el rechazo de los padres hacia sus hijos/as, se relacionan con aspectos depresivos en la infancia, reflejados en la autovaloración negativa, autoinculpción, falta de energía y tristeza; en estos casos, algunos niños/as prefieren estar solos por desconfianza a los demás.

De este modo, en el clima familiar, la convivencia se debe caracterizar por la evaluación positiva del niño/a desde sus padres; el afecto y el apoyo emocional especialmente por la madre unida a la estimulación de la autonomía del hijo/a; lo que se puede transformar en el estilo de crianza relacionado positivamente con la empatía y con el comportamiento prosocial que el niño/a puede ofrecer en su contexto más próximo (Mestres, Tur, Samper, Nácher, y Cortés, 2007)

Según Harter, (2005); Kail, y Cavanaugh, (2011), consideran que la autoestima es muy alta entre los niños/as en edad preescolar, pero disminuye de forma gradual durante los primeros años de educación elemental a medida que los infantes se comparan con los demás, y se estabiliza, por lo general, hacia los últimos años de educación básica. En consecuencia, entre los últimos años de la educación preescolar y la llegada de la adolescencia, la autoestima se vuelve más compleja, en tanto y en cuanto, los niños/as y adolescentes identifican distintas áreas de valía personal. Esta valía es mayor cuando tienen habilidades en las áreas que más valoran. Desde este punto de vista, el interés, la habilidad y el autoconcepto están interrelacionados (Denissen, Zarret y Eccles, 2007).

4.5.1 El clima familiar frente al autoconcepto de niños/as de padres emigrantes en Ecuador

Las dinámicas sociofamiliares que se dan dentro de los procesos migratorios, presentan varias aristas, que merece la pena estudiar. Por eso, en este apartado nos centraremos en los niños/as ecuatorianos que se quedan en el país de origen, con el propósito de analizar las relaciones interpersonales que se dan durante su desarrollo infantil en el clima familiar como espacio de encuentro y aprendizaje continuo. Si bien el primer y fundamental contexto en el que se encuentra la niñez es la familia, nuestro interés en este lineamiento se centra en tratar de entender cómo se construye el autoconcepto desde los vínculos afectivos, en las relaciones familiares que presentan estructuras diferentes por la migración de uno de los padres, para tratar de entender si esta situación inhabilita a la familia en el ejercicio continuo de sus funciones referente a la salud mental de sus hijos/as, específicamente en la formación del autoconcepto y la autoestima.

Para el UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2012); Ecuador es una nación joven, la población menor de dieciocho años es de 2.551.821 niños y 2.499.267 niñas, el 13% de la población total tiene entre cero y cinco años, el 16% tiene entre seis y doce años y el 12% entre trece y diecisiete años cumplidos.

Por otro lado, Escobar y Velasco (2010) lideraron la primera encuesta nacional en el país, con el apoyo del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA) y otras organizaciones¹⁷: afirma que el 2% de la niñez del país menor de 18 años tiene a uno o ambos padres viviendo en el extranjero. En general, la migración de los padres afecta más a los hogares blancos/mestizos que indígenas y afro-ecuatorianos. En la

¹⁷ El Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), Save the Children con el aporte de UNIFEM, UNICEF, Plan internacional, CARE Ecuador y la Fundación observatorio Social del Ecuador/OSE realizaron una encuesta Nacional de Niñez y Adolescencia en el 2010.

distribución de la población infantil, según el anterior informe, se afirma que el 83% de la infancia ecuatoriana vive en hogares blanco/mestizos. El 16% de los niños/as del país pertenecen a hogares indígenas o afro-ecuatorianos. La niñez indígena se encuentra en las zonas rurales, especialmente en la Sierra y la Amazonia; mientras que la niñez afro-ecuatoriana está en las ciudades, en su mayoría en la Costa. Es así que al centrar la mirada en los hogares ecuatorianos, dentro del proceso migratorio contemporáneo, es evidente que uno de los efectos más complejos y poco visibilizados en el país ha sido el impacto de este fenómeno en la infancia ecuatoriana.

En cuanto al trato de padres e hijos/as en el clima familiar, según este mismo informe, se señala que, mientras en el 2000 y 2004 se incrementaba en el país la relación entre padres e hijos/as a través del diálogo, la cifra de esta interacción disminuye en 2010 para padres y madres, aunque es la madre la principal responsable de ayudar a los hijos/as en la educación formal y escuchar las inquietudes de sus hijos/as. Si nos referimos a las reacciones más frecuentes de los padres ecuatorianos ante la falta de obediencia de sus hijos/as, nos damos cuenta que utilizan el regaño (71%), los golpes (41%), el diálogo (31%) la privación de gustos (11%) o los insultos el (3%); aunque la violencia intrafamiliar no representa un primer porcentaje, sino el regaño, que se presenta dentro de un rango relevante para la educación de los infantes; en este panorama, lo preocupante no es la falta de cuidado como tal, sino la forma de cómo se educa al niño/a, y la calidad en las relaciones. Ante estas realidades, la naturaleza del vínculo de apego y de los vínculos maternos filiales aseguran la pervivencia de los elementos esencial del sistema familiar a pesar de los cambios, debido a la calidad de sus relaciones (Solé y otros, 2007; Rodrigo y Palacios, 2010).

De acuerdo con lo expuesto, Cuervo (2010) mantiene la idea de que los cambios en las interacciones y en las pautas de crianza en la familia, pueden afectar los estilos parentales y el desarrollo socio-afectivo en la infancia; pero, Gaintán y otros (2010) a partir del estudio citado anteriormente,

concluyen que cada niño/a, en definitiva, asume la situación y se dispone a vivir su vida a partir de la misma, generando mayor confianza en los niños/as y autoafirmación de sí mismos como sujetos. Los infantes que viven y se desenvuelven en el contexto de la migración se hacen actores de su propia historia. Con el tiempo, ellos crean una nueva forma de ser niños/as no solo para sí, sino para los otros que comparten la vida diaria con ellos. En concreto, refuerzan la prescindibilidad del padre, asumiendo la falta de implicaciones de éste en su cuidado, en lugar de reivindicar o presionarle para que se responsabilice o adopte un papel protagónico en su vida; dotan de protagonismo a las madres dentro de la estructura familiar, reconociendo los esfuerzos que realizan para asegurarles cuidados. Solé y otros (2007) están de acuerdo con lo que dice Gaitán, pero añaden: *"Los hijos/as son capaces de ajustarse a dichas situaciones transnacionales, lo que no significa que no padezcan sus consecuencias"* (pág-72).

Por otra parte, Navarro, Tomas y Oliver (2006), en una investigación con 148 niños/as y adolescentes, en Valencia, se encontró que el tipo de familia no afecta significativamente a los factores de autoestima. Por consiguiente, la familia continúa siendo el primer contexto de desarrollo del autoconcepto, ya que en ella están presentes tanto las prácticas de disciplina como el tipo de intensidad del vínculo afectivo y el contacto físico, que necesita el niño/a para paliar su realidad. Es decir, si los cuidadores son conscientes de que los niños/as, hijos/as de padres migrantes, merecen un sano ambiente hogareño, los problemas de autoconcepto disminuyen.

Los niños/as, ya desde la edad de los 5 años, aproximadamente, poseen una capacidad de congruencia de sus propias ideas, autovaloración, autoconocimiento, diálogo, la comprensión de actitudes relacionadas con valores y/o virtudes (respeto, paciencia, humildad); en efecto, son reflejo de la calidad en las interacciones con sus padres o cuidadores. La afectividad, por lo tanto, se convierte en un elemento clave para que el infante asuma y desarrolle aquellos rasgos éticos que permean su personalidad (Martínez,

2001). Por eso, las emociones permiten al niño/a sentirse reconocido afectivamente, reconoce a sus iguales, valora el afecto de sus padres o encargados, buscan soluciones que no lastimen a otros, aprenden a respetar las normas, a resolver contrariedades para encontrar formas de acuerdos (Zeledón, 2004).

En este contexto, la tesis de Bandura (1987) se apoya en la importancia del aprendizaje observacional o modelado, ya que las personas por el contacto aprenden cuándo y dónde deben llevar a cabo determinados actos, qué conductas son aceptables y cuáles se prohíben. El niño/a pasa progresivamente del control de su conducta por las sanciones externas, a un control interno y simbólico; en esta última etapa la autoevaluación le impulsa a realizar conductas prosociales y a aceptar el cumplimiento de los valores morales. Algunas conductas son realizadas por influencia de sanciones externas, seguramente, de los parientes que están atentos a las consecuencias de abandonado por la migración, otras por sanciones internas, puede ser de los abuelos/as, tíos/as que los cuidan, y otras por la propia sanción personal que buscan mantener altos niveles de autoestima.

Por lo tanto, el temperamento de un niño/a está influido por la herencia y el entorno que le toca vivir según sus circunstancias (Kail, y Cavanaugh, 2011); de ahí la importancia de proteger el clima familiar, como lugar sólido que enseña las claves del desenvolvimiento sano; para que los infantes se proyecten con respecto y responsabilidad en las diferentes relaciones que deben asumir.

4.6 La ausencia de los padres emigrantes ecuatorianos y su impacto en el autoconcepto de sus hijos/as

Para iniciar este apartado, analicemos dos interrogantes que surgen de la temática antes tratada, y que pretenden activar el interés de otros investigadores para llegar al fondo de la cuestión, desde diversas perspectivas:

¿Qué pasa, entonces, con el autoconcepto de niños/as de padres emigrantes? ¿Son, acaso, niños/as que carecen de autoconcepto por no tenerlos cerca de ellos, para que los corrijan y los valoren en el momento oportuno?

En respuesta a las anteriores preguntas, es necesario citar algunas investigaciones para tratar de analizar el grado de autoestima de estos niños/as que por diferentes causas se han desarrollado en climas familiares diversos.

En una investigación realizada por Lobato (2001) en Galicia, con 140 niños/as hijos de emigrantes y no emigrantes, entre las edades de 10 y 11 años, en la que se pretendía analizar y profundizar en el conocimiento del autoconcepto en los hijos/as de emigrantes y comparar si existían diferencias significativas entre diversas manifestaciones del autoconcepto con los hijos/as que viven con sus padres, se comprobó que los hijos/as de padres emigrantes tienen globalmente una autoimagen de sí mismos más negativa que los otros niños/as que conviven con sus padres. Se concluye que la ausencia de los padres provoca trastornos de diversas índoles que determinan una autoestima más baja. Asimismo, asevera que el impacto en esta ausencia es curiosamente más acusada en los niños que en las niñas; igual que si la emigración es sólo del padre, que afecta más al niño. Situación que persuade la respuesta de nuestras interrogantes, al descubrir que probablemente la separación de los padres influye en el autoconcepto y la autoestima de sus hijos/as, lo que produce otra serie de complicaciones relacionales en su clima socio-familiar.

Al respecto, Zárate, Córdoba, y Riveras (2007) señalan que los efectos que produce la migración en la familia y a la comunidad han sido ampliamente documentados, sin embargo, es poco conocido el efecto de este fenómeno social en la salud mental de los miembros, especialmente en la de los niños/as. Es probable, que los hijos/as de padres emigrantes presenten

problemas de conductas durante la niñez y conflictos de identidad; pero pocos estudios con herramientas precisas de investigación llegan a la raíz de la cuestión (Aguilera Guzmán, Carreño García y Juárez García, 2004).

Al hilo de esta preocupación, otros investigadores, como Zárate y otros (2007) realizaron un estudio en una escuela de la ciudad de Xalapa- México, 28 adolescentes entre 12 a 17 años (17 mujeres y 11 varones), hijos/as de padres emigrantes, que presentaban un estrato socioeconómico bajo; los problemas más frecuentes de esta muestra, asociados a la ausencia de los padres, fueron en primer lugar, la baja autoestima; en segundo lugar, el bajo rendimiento; y en tercer lugar, la falta de solvencia económica, lo que significa que los adolescentes, para experimentar el afecto de sus padres, requieren otro tipo de actitudes y comportamientos específicos que les permitan vivenciar el afecto que sus madres sienten por ellos. Se comprobó que, no es el dinero lo que les preocupa, razón principal de la emigración del padre, sino otros factores de índole afectivo.

En resumen, estas investigaciones nos llevan a concluir que la baja autoestima tiene múltiples causalidades, como lo hemos visto, y que la ausencia del padre en la estructura familiar no es la única. Suponemos que los sentimientos de tristeza y abandono que pueden causar ese duelo migratorio¹⁸, sí influyen en la autoestima; más no son los únicos sentimientos determinantes de la misma (Gaitán y otros, 2010; Zárate y otros, 2007).

¹⁸ Es todo el proceso posterior a la separación de una persona querida, culmina en su mayoría con la aceptación de la separación y normalización de la vida cotidiana (Serrano, 2007). Es el dolor por la separación migratoria de un miembro de la familia (Puyana Villamizar, Motoa Flórez, y Viviel Castellanos, 2009).

Una de las características de los duelos migratorios es que el duelo no solo lo sufre quien emigra, sino también los que se quedan. Entre estos se destacan los niños/as, ya que para ellos supone la ausencia o desaparición repentina de sus figuras de apego. Como consecuencia el sufrimiento tras la pérdida se hace especialmente intenso, dado que a mayor apego, mayor sufrimiento y dolor cuando la "figura" desaparece (Gaitán y otros, 2010)

En Ecuador, UNICEF en asociación con el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador, el proyecto Cañar Murcia de la Agencia de Cooperación Española para el Desarrollo, el Municipio de Cañar y Plan Internacional, impulsaron de manera conjunta una investigación en uno de los 10 primeros cantones del país, con la más alta migración, para explicar el impacto de la emigración de los padres en los niños/as mestizos e indígenas. El estudio se realizó con 1150 hogares del cantón Cañar, con niños/as indígenas y no indígenas y de hogares emigrantes y no emigrantes de las áreas urbana y rural. Es importante acotar que el motivo principal de los padres de esta investigación para emigrar se focaliza en el deseo de mejorar el futuro de su familia.

Dentro de sus interrogantes estaban ¿qué modelo de salud existe para la atención primaria, el análisis y tratamiento del riesgo a la salud mental de los niños y niñas hijos/as de emigrantes? Ya que, 7 de cada 10 niños/as se dejaron atrás por la migración, se quedaron cuando tenían entre 0 y 5 años. Muchos de ellos no han recibido un abrazo de sus padres y nunca los han visto. Al respecto una niña de nueve años decía: *"Mi papá se fue cuando yo tenía 7 meses y mi mamá cuando yo tenía 4 años. Mis hermanitos nacieron en Estados Unidos y ahora están aquí de vacaciones 1 mes y medio. Yo hablo con mi mamá y no con mi papá porque no lo conozco. Nunca he visto una foto de él"*. (Escobar, 2008-pág-137).

Los niños/as que presentan esta misma situación no cuentan con el referente paternal que les ayude a fortalecer el autoconcepto durante su desarrollo inicial. En esta investigación se encontró que son las abuelas las que asumen el cuidado de los nietos por la cercanía con ellos, lo que propicia una convivencia poco traumática para los infantes, en algunos casos (Solé y otros, 2007)

Otro aspecto que se reflejó en el estudio, es que los padres de hogares

indígenas y campesinos tienden a ser castigadores y violentos; mientras que en los hogares mestizos y urbanos predominan los castigos no violentos y el buen trato. Por otro lado, ante las faltas de desobediencia de los hijos/as, la reacción de los padres es la indiferencia y la despreocupación especialmente en los hogares urbanos (Escobar, 2008).

Los factores encontrados en esta investigación describen las características que puede ocasionar la baja autoestima en los niños/as, especialmente el desinterés de los padres manifestado en la indiferencia; esta relación parental con el tiempo pueden propiciar desequilibrios en la valoración personal tanto de los infantes mestizos como indígenas.

En consecuencia, las características de esta realidad nos describe un ambiente contrario al concebido por Mestres y otros (2007) anteriormente, cuando se refería al trato de los padres con los hijos/as en una adecuada convivencia. En consecuencia, se confirma que si no existe armonía en el clima familiar es difícil que los niños/as formen adecuadamente su autoconcepto desde los primeros años de vida, ya que ellos dependen de las valoraciones, apreciaciones y consideraciones de los cuidadores que permanecen a su lado. No es adecuado que los padres ridiculicen a sus hijos/as, ni los ataquen con comportamientos que degraden su dignidad (Sánchez y Dosil, 2009). Este factor de riesgo que se presenta en el maltrato en el interior de la familia, se vislumbra en otras investigaciones citadas a continuación, así como otros factores similares que afectan a los infantes ecuatorianos, como es la ausencia de uno de los padres por un largo tiempo del hogar y sus consecuencias.

Las provincias de Cañar, Azuay y Loja de Ecuador, presentan una larga tradición en materia de migración, luego Quito y Guayaquil (Carrillo, 2005). Analicemos en este apartado, algunos estudios realizados en Loja, que presentan una realidad similar a la que venimos tratando, dejando evidente que la ausencia parental influye directamente en el autoconcepto y

autoestima de los niños/as de padres emigrantes.

Salinas (2005) realizó un estudio en una unidad educativa de la Ciudad, con una muestra de 95 alumnas, de las cuales el 75% de sus padres están en España; en su mayoría manifestaron que se sienten afectadas emocionalmente por la ausencia de uno o de los dos padres; fundamentalmente tienen un vacío afectivo paternal y confusión de autoridad, baja autoestima, momentos de ansiedad e inseguridad. El 65% de esta muestra requiere orientación psicológica.

Por otro lado, Zaruma (2005) realizó otra investigación en una escuela fiscal mixta de la ciudad de Loja, sobre la emigración de los padres de familia y su incidencia en el desarrollo de la autoestima de los niños/as. Trabajó con 190 alumnos; de los cuales 81 de ellos corresponden a padres emigrantes. El 10% muestra una autoestima alta, el 38% mediana y el 52% baja autoestima, lo que parece indicar que la ausencia de los padres afecta, en cierta manera, el desarrollo de la misma en estos niños/as. Ante esta situación es importante recordar que el Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador, contempla que los niños/as tienen derecho a estar con su familia, (artículo 22) señala, *"El estado, la sociedad y la familia deben adoptar medidas para que los niños/as permanezcan en familia"*.

Esto nos hace pensar que la figura de los padres es importante en la convivencia diaria para que propicien un clima familiar estable, y que también es importante recordar que las consecuencias negativas por la ausencia paternal se pueden evitar en gran parte, si se delega la responsabilidad a una persona de confianza que tenga cierta empatía con los hijos/as de padres emigrantes, ya que algunos cuidadores lo hacen muy bien, como suelen ser las abuelas; Gaitán y otros (2010) afirman que son ellas las que asumen las responsabilidades de los padres migrantes con especial cuidado en la recta administración de los recursos económicos, el apoyo afectivo, los consejos oportunos y el cariño necesario.

Sin embargo, añade Pedone (2005), la realidad de los hijos e hijas de los emigrantes en Ecuador es una preocupación que ha trascendido los límites del ámbito familiar, centrando su atención en: problemas de socialización, separación familiar, falta de reconocimiento de la autoridad de sus tutores y en algunos casos abandono. Asimismo, Solé y otros (2007), afirma que esta solidaridad evidencia la importancia de las redes de apoyo familiar en el desarrollo de los niños/as y los jóvenes.

Gaitán y otros (2010) complementan lo antes expuesto por Pedone, con respecto al abandono en una investigación con niños/as y adolescentes hijos/as de padres migrantes, entre las edades de 11 a 17 años, en Ecuador, especialmente de Quito, Guayaquil, Cañar y Azuay, y niños/as ecuatorianos en Madrid. Encuentran que los niños/as manifiestan miedos por ser abandonados y responden mostrándose rebeldes y críticos ante los adultos que les han abandonado; a su vez, manifiestan desinterés hacia sus progenitores e indiferencia ante cualquier asunto que provenga de ellos.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿los niños y niñas ecuatorianos se sienten acompañados en su desarrollo, sin importar las distancias físicas con algunos de sus padres? Las manifestaciones y/o reacciones de estos niños/as, ante la atención por diversos medios de los padres, son los parámetros que describen la respuesta, lo importante es saberlos identificar sin caer en estigmatizaciones que incidan negativamente en la vida de estos niños/as y adolescentes (Carrillo, 2005; Camacho y Hernández, 2008). En el proceso migratorio aparentemente las atenciones de los padres emigrantes con sus hijos/as son como invisibles, pero, a medida que se van inmiscuyendo en el núcleo familiar que permanece en el lugar de origen, se percibe la presencia en diversas maneras, desde la distancia.

4.7 El cuidado de los padres frente al hecho migratorio y la discriminación en Ecuador

Es pertinente destacar que los niños/as normalmente son los que atraen la

atención de los padres en el hogar, provocando un clima diferente de atención y cuidado, especialmente de las personas que velan por su bienestar. Aunque son frágiles por su constitución al inicio de la vida, se convierten en la fortaleza y la razón de vida de muchos padres de familia (Gaitán y otros, 2010, Solé y otros, 2007).

En Ecuador, el cuidado diario de la niñez en la edad temprana, tradicionalmente ha recaído en la madre, por diversas motivaciones sociales y económicas; situaciones que han llevado a un grupo de padres, a paliar esta realidad con la migración de ambos o de uno de los dos. Normalmente es el padre quien migra al extranjero, provocando un vacío referencial para sus hijos/as en el ciclo de vida. Así, se corrobora en el informe nacional presentado por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA-2010): *"La salida de padres y madres hacia el exterior para asegurar la supervivencia de la familia implicó que muchos niños y niñas del país tengan que separarse geográficamente de sus padres. En el caso de su ausencia, por esta razón, es un trato mayor en los padres respecto a las madres (2% y 1% respectivamente)". (pág-28).*

Por diversas realidades encontradas, especialmente en el clima familiar, los hijos/as de padres emigrantes son señalados como chicos problemas, conflictivos y sin control. Tales estigmatizaciones inciden negativamente en la vida de estos niños/as, situación que en cierta forma les afecta, dentro del proceso migratorio sin ser emigrantes ellos mismos. Algunos niños/as se construyen a sí mismos sobre una paradoja, *-sus padres y madres se han separado de ellos para poder cuidarlos-*. Esta idea contradictoria, pero a su vez verdadera, se convierte en ciertas ocasiones en motivo de culpa en los hijos/as de padres migrantes, resentimiento e impaciencia que probablemente, con el tiempo, se transforman en actitudes no deseables que suscitan prejuicios posteriormente (Carrillo, 2005).

Este mismo autor considera que los prejuicios, estigmas y rechazos hacia

estos niños/as, en su mayoría, se debe a la migración de su madre o su padre y a las etiquetas que la sociedad impone a quienes viven en esta situación, circunstancias que activan, en cierto modo, a los medios de comunicación para transmitir la noticia desde la interpretación que reflejan las opiniones; recogiendo inclusive el mensaje de aquellos que no ven con buenos ojos, que se marchen los padres y dejen a sus hijos/as al cuidado de otras personas (abuelos, tíos, entre otros). Por ello, la visión que se tiene de los hijos/as de padres emigrantes, está ligada al concepto de abandono y comportamientos inadecuados por la falta de control de sus padres. Estas percepciones, a la larga, conllevan a expresiones discriminatorias que se comunican en diversos contextos (familiares, escolar y sociales) y con el tiempo se aprueban, sin calcular el daño afectivo que puede causar dichas locuciones a los niños/as de padres emigrantes (Carrillo, 2005; Queirolo, 2007; Serrano, 2007).

En algunas ciudades de Ecuador existe un estigma social para el niño/a que es hijo/a de padres emigrantes. En los colegios de clase alta o media, pertenecer a las "comunidades fijas", como les suelen decir, a los hijos/as de migrantes tiene connotaciones negativas asociadas a pobreza; esta condición se convierte en un factor de discriminación. En los colegios fiscales o de clase media baja, el ser "hijo/a de migrante" es motivo, en muchos casos, de ostentación; se comenta que ellos son líderes en su juventud porque manejan mayor cantidad de dinero que sus otros compañeros; en cambio en Azuay y Cañar, ciudades de mayor migración del país, la migración no provoca discriminación sino que es una situación normal (Carrillo, 2005).

Al respecto, Gaitán y otros (2010) asevera que el estudio de los hijos/as de emigrantes de entrada es mirado como problema, antes de tratar de descubrir los rasgos que está viviendo una nueva infancia surgida a raíz de la emigración de los padres. En la actualidad, se observa que está naciendo una nueva forma de ser niño/a, adolescente en el mundo actual, por todos los cambios familiares que se van encontrando en su desarrollo vital,

situación que amerita el cuidado de un adulto que esté alejado de los prejuicios.

5. ESCUELA –FAMILIA- NIÑEZ Y MIGRACIÓN

La escuela debe conocer la transformación que están viviendo las familias a causa de diversos fenómenos sociales, entre ellos la emigración de algunos padres de sus estudiantes que han viajado al exterior; movimientos que han propiciado familias transnacionales y extensas. En este capítulo trataremos de analizar como la escuela, frente a estas situaciones diversas, debe estar preparada con estrategias educativas que apoyen la formación integral de sus estudiantes, creando nuevas formas de interrelación con los representantes y alumnos de estos hogares, que llegan al aula con inquietudes sobre su entorno familiar. Si la escuela tiene definidos sus estándares de calidad, atenderá estas vicisitudes desde un clima sano que motive, valore e incluya al estudiante y su representante en verdaderos planes educativos característicos de una escuela eficaz.

5.1 La escuela eficaz en la diversidad

El hombre y la sociedad han sido los motivos principales de la escuela, que le llevan a concentrarse en el contexto que la rodea de acuerdo a las necesidades de su comunidad, para desarrollar con calidad la socialización de los valores, la capacidad de aprendizaje, el desarrollo de la dignidad personal

y la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades en el clima escolar (Muñoz-Repiso, 1997; Gairín, 1999; Murillo, 2007)

Escudero (2001) visualiza a la escuela como una "organización que aprende", con capacidad de generar autonomía y continuos cambios para mantener el más alto nivel de aprendizaje posible, a través de procesos de mejora y eficacia que, con el tiempo se convierten en sólidos referentes para la escuela.

Por otro lado, Murillo (2007) afirma que la escuela es una identidad conformada por varios actores: docentes, alumnos, directivos y familias; lo que implica la necesidad de tener en cuenta los distintos papeles que desempeñan unos y otros, las relaciones entre ellos, el reparto de poder y responsabilidades entre los diferentes colectivos. Esta realidad sistémica involucra significativamente a cada miembro que la constituye, haciendo de la educación un proceso de formación integral donde cada uno tiene algo que aportar desde la experiencia, para complementar la formación de los niños/as, razón de ser de la escuela. Con relación a ello, los profesores, al aplicar su plan educativo, deben considerar que los estudiantes dependen de un contexto familiar que les antecede, para lograr los resultados esperados. Si la escuela invita estratégicamente a los padres para que apoyen desde su sistema la formación del alumno, está apuntando a una educación integral de calidad.

Murillo (2007), continua diciendo, afirma que a finales de la década de los setenta y hasta la actualidad se ha investigado en Iberoamérica la eficacia escolar; (Millán, 1978; Comboni, 1979; Virreira, 1979). Por lo tanto, se debe entender que la "escuela eficaz", es aquella que, teniendo en cuenta el rendimiento previo de sus estudiantes y la situación social, económica y cultural de las familias, consigue un desarrollo integral de cada uno de sus alumnos. En la actualidad, la eficacia escolar no solamente se preocupa por

el rendimiento académico, sino que tiende a formar personas integrales que obtengan en la escuela el dominio de las destrezas básicas (leer, escribir y contar) y que desarrollen un espíritu crítico, creativo, capaz de enfrentar los problemas cotidianos desde su realidad con flexibilidad, equilibrio, optimismo y sanos valores. Por eso expresan que el mayor reto que tienen que enfrentar los sistemas educativos iberoamericanos en la actualidad es incrementar sus niveles de calidad y equidad en el entorno familiar, tan diverso que tienen sus alumnos (Murillo, 2007; Aguerrondo, 2008).

Desde los primeros años del siglo XXI, Iberoamérica se ha interesado en impulsar investigaciones educativas para conseguir que sus escuelas sean eficaces; en esta línea existen una serie de hallazgos que contribuyeron a conocer y comprender mejor los elementos educativos que inciden en el desarrollo de los estudiantes. Las indagaciones se focalizaron en factores escolares de aulas y de contextos, asociados a una educación de calidad. La escuela será más eficaz cuanto más adecuada sea su dirección, mejor preparados para enseñar estén sus profesores, más preparados para aprender estén sus alumnos, y los padres de familia se interesen por la escuela, lo que clarifica que, si no se interrelacionan los esfuerzos para mejorar la eficacia, es fácil caer en la ineficacia (Murillo, 2007).

Dentro de este contexto, la Universidad Andrés Bello (CAB-2001)¹⁹, comprometida con la mejora de la educación con calidad para todos, y el Ministerio de Educación de España, desarrollaron, en el marco de un convenio, una Investigación en el ámbito Iberoamericano sobre Eficacia Escolar (IIEE), este estudio pretendió conocer cuánto incide la escuela, el

¹⁹La Organización del Convenio Andrés Bello de integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural; tiene por finalidad contribuir a ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración de los Estados en los ámbitos educativo, cultural, científico y tecnológico, en beneficio de los estados miembros: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y República Bolivariana de Venezuela. <http://www.convenioandresbello.org>

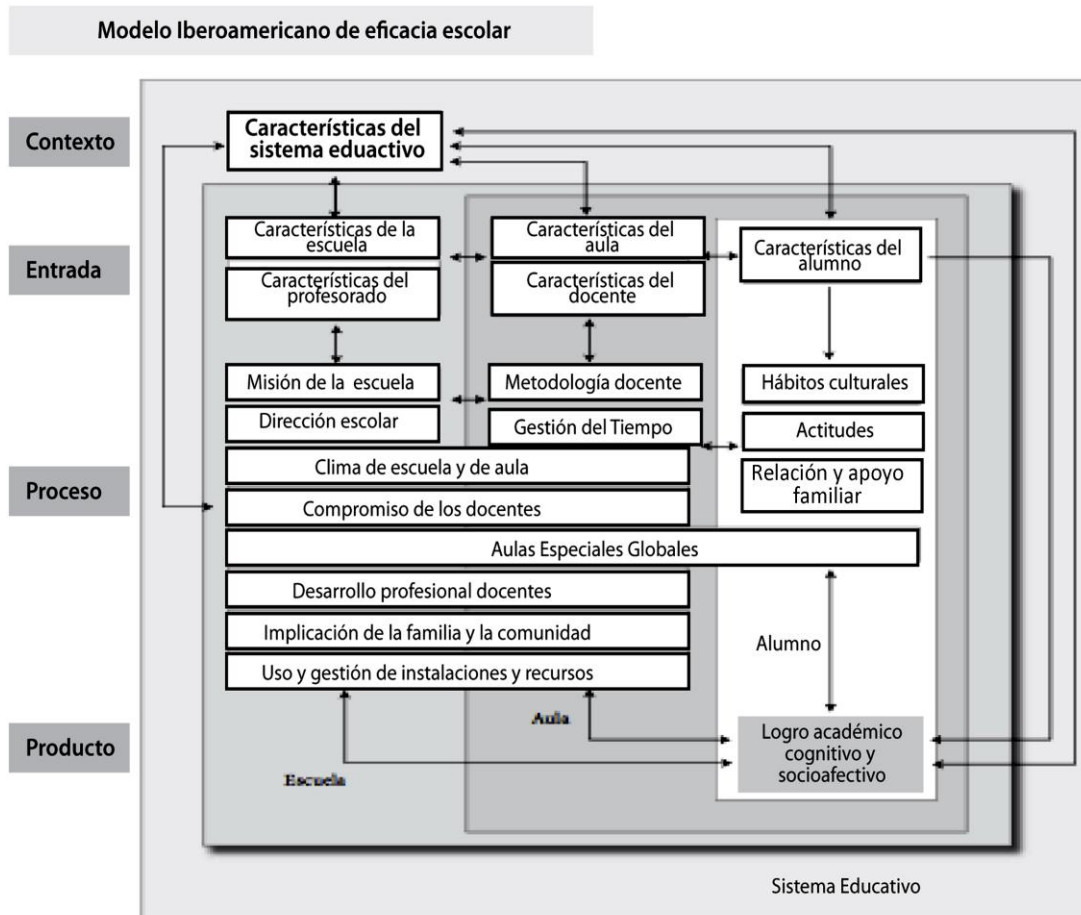
aula y el sistema educativo en el desarrollo integral de los alumnos para conseguir una educación con *calidad y equidad*.

La investigación analizó los sistemas educativos de los países que en aquel momento formaban parte del CAB: Bolivia, Chile, Panamá, Perú, Venezuela, España, Cuba, Colombia y Ecuador. Se investigaron 10 escuelas de cada país, como promedio. En suma, trabajaron con 98 escuelas de 9 países de las zonas urbanas y rurales. En cuanto a las aulas, se estudiaron los grupos de tercer grado de educación básica/primaria, niños/as entre 8 y 9 años de edad; de 248 aulas, para un total de 5.603 alumnos/as; la mayoría nativos del país donde estudiaron y un 4,1% inmigrantes. Trabajaron con el docente responsable de los estudiantes a quien le correspondía señalar la frecuencia de ciertas conductas de sus alumnos y para completar la información entrevistaron a algunos padres y/o tutores de los estudiantes y a algunos directores/as de cada una de las escuelas estudiadas (Murillo, 2007)

El estudio determinó como principales factores socio-afectivos el autoconcepto de los alumnos, comportamiento y convivencia social en el aula, satisfacción del alumno con la escuela. Otros factores que aparecieron con fuerza en la investigación fueron: Las expectativas de los docentes, la satisfacción del alumno con sus compañeros de clase, la relación con los padres y la asistencia a clases; todos estos factores muy ligados al clima escolar y de aula y al nivel cultural de la familia.

A raíz de este mega-estudio diseñaron un modelo educativo de eficacia escolar para Iberoamérica, con la finalidad de entender la ubicación y la interacción en el aula; de tal manera que los bloques de contexto-insumo-proceso-producto, abarquen un sistema educativo global que puedan hablar de equidad e igualdad de oportunidades en la educación, incluyendo a la familia (Murillo, 2007)

Figura 2: Modelo iberoamericano de eficacia escolar Murillo (2007).



Es un modelo integral que resalta a la persona, no solo para entregarle todo el conocimiento en una aula, sino para enseñarle a usarlo creativamente en beneficio personal, familiar y social. Analiza que, la escuela para ser eficaz tiene una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por: el compromiso con los docentes y la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permita el adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, una cultura de eficacia.

Román (2008) y Miranda (2008) confirman la importancia de las articulaciones en las relaciones alumno, docente, expectativa, motivación e

interés por enseñar y aprender, entre otros factores que se constituyen en elementos centrales para acceder al conocimiento, potenciar y desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para afianzar el aprendizaje y lograr el pleno e integral desarrollo de los estudiantes. Una enseñanza eficaz mantiene un excelente clima de relaciones, donde el docente desarrolla estrategias para atender la diversidad de sus alumnos y gestiona el tiempo, para pensar en la participación de los padres en el sistema educativo; variables importantes que se ven reflejadas en el modelo de eficacia escolar para Iberoamérica.

Román al analizar la investigación antes señalada considera que la educación será de calidad si logra desarrollar en los alumnos los aprendizajes y las competencias necesarias para la inclusión y movilidad social esperada y ofrecida desde los Estados y los sistemas educativos. Desde su perspectiva, los factores socio-afectivos principales son: clima del aula, entendiéndose como tal la calidad de las relaciones entre los alumnos y los docentes, la metodología didáctica del docente, características del docente, gestión del tiempo en el aula; y los factores secundarios como: la planificación de la enseñanza, satisfacción y expectativa docente, participación de los padres, infraestructura y disponibilidad de recursos didácticos y características del docente.

Por consiguiente, la escuela eficaz, atendiendo a la formación integral, es inclusiva, se relaciona con la equidad, porque no pueden considerarse "buenos resultados" en aquellos estudiantes que los alcancen excluyendo a otros, bien sea por su situación económica, mejores resultados en los exámenes y/o porque la calidad de los profesores en afectos y relaciones es mejor "con unos que con otros". Es imprescindible, entonces, tutelar el valor agregado educativo en las escuelas, ajustando el aprendizaje de los alumnos en función de su rendimiento previo y de la situación social, económica y cultural de su familia; para no quedarnos sólo en el desarrollo cognitivo sino

tomar en cuenta otros agentes que interfieren en el aprendizaje, como es la exclusión y/o discriminación (Stoll y Fink, 1996; Saunders, 1999).

Varios jefes/as de Estado y de Gobierno, celebraron en el 2010 la XX Cumbre Iberoamericana, con el objetivo de atender y concluir las tareas pendientes para lograr una educación con inclusión social intra e intercultural en la región iberoamericana de calidad para todos. En la reunión expresaron claramente su convicción acerca de la importancia de la educación para lograr el bienestar individual y la inclusión social; allí aprobaron el programa *"Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios"*²⁰.

En este capítulo, es importante hacer referencia a la meta general 2: que consiste en *"lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación de la educación"*; esta meta contribuye a prestar apoyo especial a las minorías étnicas, garantiza una educación intercultural bilingüe de calidad, apoya al alumnado con necesidades educativas especiales, y atiende el indicador que garantiza la asistencia habitual de los hijos/as a la escuela, especialmente de familias de bajos recursos económicos. Ahora bien, en esta meta no se contemplan otras formas de posibles discriminaciones que se puedan presentar en las percepciones de los profesores hacia los estudiantes hijos/as de padres emigrantes.

²⁰La XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Mar del Plata (Argentina) los días 3 y 4 de diciembre de 2010, dedicó su atención, tal como rezaba el lema de la convocatoria, a la «Educación para la inclusión social». En la Cumbre aprobaron el proyecto Metas Educativas 2021, que se sustenta en el convencimiento de que la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social en Iberoamérica. Como objetivo final se plantea el lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien y durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. De esta forma, se fijaron varias metas específicas en el ámbito de cada una de las 11 metas generales, que, finalmente, quedaron desdobladas en un total de 28 metas específicas, con sus 39 indicadores.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, la educación es un derecho que las personas lo ejercen a lo largo de su vida, por eso, debe estar centrada en el ser humano y garantizar su desarrollo holístico, impartiendo una educación participativa, obligatoria, intercultural, incluyente y diversa de calidad y calidez. La educación en el país garantizará acceso universal, egreso sin discriminación y obligatoriedad en el nivel inicial, básico y de bachillerato. (Art.27 y Art.28). Prohíbe en su Art. 132, a los representantes legales de los niños/as, directivos, docentes, madres y padres de familia de las instituciones educativas responsables, incentivar, promover, o provocar, por cualquier vía, la discriminación contra las personas, el racismo, la xenofobia, el sexismo y cualquier forma de agresión o violencia dentro de los establecimientos educativos que atenten contra la dignidad humana. Es así que el sistema educativo nacional, al igual que los hogares, tienen una larga tarea en cultivar y transmitir una verdadera cultura de respeto, calidez y eficacia, desde la integridad(Escobar, 2008).

Con respecto a la educación general básica en Ecuador, la escuela tiene la tarea de desarrollar las capacidades y destrezas en los niños/as desde los cinco años. Está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se garantiza su diversidad cultural y lingüística. En el país, las instituciones educativas públicas son: fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales que imparten una educación gratuita. Las instituciones educativas cumplen una función social, son espacios articulados a sus respectivas comunidades y tanto las públicas como las privadas y fisco-misionales²¹, se articulan entre sí como parte del Sistema Nacional de Educación²².

²¹ Son instituciones educativas privadas con cierta ayuda del gobierno ecuatoriano.

²² Presidencia de la República. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Art.26 – 27 -28-53 – 45 y 132

5.2 La discriminación en el sistema educativo de los niños y niñas

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la reunión celebrada en París en 1960, recuerda que la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que no se deben establecer discriminaciones, por el contrario se debe propiciar a todos la educación; igualmente expresa el debido respeto a la diversidad de sistemas educativos nacionales, no sólo relegar todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza ²³, sino también procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas.

Esta instancia entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y en especial, entre otros, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana (Spears y Bigler, 2005).

²³A efectos de la presente convención, la palabra "enseñanza" se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en las que se da.

<http://educacion-nosexista.org/repo/convencioneliminaciondiscriminacionunesco1.pdf>

Blanco (2008)²⁴ afirma que existe discriminación cuando determinadas personas o grupos tienen limitado su acceso a cualquier nivel educativo, cuando reciben una educación con estándares inferiores de calidad, o se establecen sistemas educativos o instituciones separadas por ciertos grupos, o cuando ciertas personas o grupos reciben un trato incompatible con la dignidad humana. Hacer efectiva la no discriminación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas en las que se acoga a todos los niños/as independientemente de sus condiciones personales, culturales, familiares, lo que plantea un reto importante para los sistemas educativos.

La oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y *equidad*; con respecto a la última dimensión asevera que la educación es de calidad, cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento con equidad. Es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, al proporcionar las ayudas y recursos que necesita cada persona para que esté en igualdad de condiciones al aprovechar las oportunidades educativas. También es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en los insumos y procesos educativos, a través de un trato diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje equiparables (Blanco, 2008).

La noción de equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos en diversas dimensiones de la vida social. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones; renuncia a la idea de que todos son iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la

²⁴ Rosa Blanca, Directora (a.i) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO- Santiago

igualdad fundamental que debería aportar la educación básica, principios claros de eficacia (Stoll, y Fink, 1996; Murillo, 2007; Calvo, 2008; Blanco, 2008).

Ahora bien, en el acto de discriminación en un aula intervienen varios actores desde diferentes perspectivas; en este caso, es importante analizar cómo se puede sentir el niño/a ante situaciones discriminatorias.

En Estados Unidos, por ejemplo, Spears y Bigler (2005) afirman que la discriminación afecta a millones de niños/as en este país y en todo el mundo. Cuando éstos se perciben que son el blanco de la discriminación, se ve afectada la formación de su identidad, las relaciones con los compañeros, los logros académicos, y el bienestar físico y mental; los estudiantes que no se sienten estigmatizados mantienen la motivación y la autoestima. Señalan que, aunque la discriminación es una conducta y no un proceso cognitivo, los comportamientos son típicamente discriminatorios a causa de las creencias sesgadas que los originan, incluso, si las creencias son inconscientes y no intencionadas de la conducta. De este modo, los niños/as necesitan ser capaces de hacer inferencia sobre el contenido de las creencias de un actor, antes de ser capaces de categorizar el comportamiento de un acto como discriminatorio.

Los niños/as de 4 años son capaces de entender que otra persona puede tener un pensamiento diferente a las creencias de ellos mismos, pero no pueden inferir el contenido de tales tendencias; mientras que, los niños/as desde los 5 años de edad comienzan a reconocer que la gente tiene creencias únicas que orientan sus decisiones y acciones, lo que ayuda a inferir el contenido de las cogniciones de los demás. Los niños/as que entienden que los pensamientos y comportamientos pueden ser incongruentes (intencionalmente o no) serán más propensos a percibir la discriminación que los niños/as sin este entendimiento.

El adolescente, por otra parte, es capaz de entender que los sistemas sociales que refleja el género y los prejuicios²⁵ raciales, por ejemplo, pueden ser parciales y discriminatorios (Selman, 1976; Flavell, 1992).

Los infantes que son capaces de retener en la mente varias características de una persona al mismo tiempo, serán más propensos a percibir la discriminación a través de diversas situaciones. En algún momento, la mayoría de los infantes son proclives a sentir que han sido tratados injustamente por su pertenencia al grupo; esta experiencia se siente mayor entre algunos niños/as que son miembros de grupos estigmatizados (Spears y Bigler, 2005).

En cuanto al profesor ecuatoriano, se analizó el nivel de percepción creado por el diverso clima familiar de los estudiantes, y Herrera (2004) afirma que las percepciones de algunos docentes señalan la migración como un problema negativo; especialmente en los profesores se tiene la convicción de que la ausencia del padre/madre migrante deriva en depresión, soledad, baja autoestima, agresividad, en sus hijos/as, asimismo, Pedone (2006) lo confirma al afirmar que en el sistema educativo ecuatoriano existen discursos discriminantes de los profesores y directores, hacia los hijos/as de familias migrantes.

²⁵ Según Martínez (2006) El prejuicio es una orientación socialmente compartida que se da en las relaciones intergrupales que determinan, a su vez, su intensidad y dirección. Es resistente al cambio, altamente inmune a las nuevas informaciones que lo cuestionan y se adapta a los diversos contextos, cambiando su expresión en función de la situación. El diccionario de la Real Academia Española define a prejuicio como: opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

Por tanto, al analizar la importancia de los factores antes señalados que inciden en la inclusión, la calidad y la equidad en la educación de la niñez, es necesario focalizar los factores de interés, para estudiar holísticamente la cuestión. Empezaremos con un factor macro, *el clima del aula*, que abarca otros micro-factores pertinentes en el impacto educativo del niño/a como son: expectativa del docente, características del profesor, relación alumno-profesor y compañeros, e integración de los padres y/o representantes al sistema educativo.

5.3 El clima en el aula

El clima escolar tiene un carácter multidimensional y globalizador donde influyen la estructura organizativa y sus formas, tamaño, estilo de liderazgo y características de sus miembros, que conforman la comunidad en la que está integrada el propio centro por tanto, dichos centros cuentan con dos elementos principales, el sistema organizativo conformado por procesos de comunicación y un sistema organizativo que comprende a todos los que forman parte de la institución (Murillo Estepa y Becerra Peña, 2007)

La salud organizacional del clima escolar abarca el buen ambiente, la cultura, los recursos y las redes sociales para compartir creencias, valores y actitudes que moldeen las relaciones entre los estudiantes, los maestros, los administrativos y la familia. Si dicha salud organizacional es consciente de que la clave que caracteriza a una escuela eficaz, es la existencia de una buena relación entre los miembros de la comunidad escolar, será también equitativa y eficaz. Por tanto, la relación entre el profesor y el alumno, el alumno- alumno, refuerzan la importancia del clima del aula, como uno de los factores primordiales para el rendimiento cognitivo y en los logros socio-afectivos indispensables en el aprendizaje (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Loukas, y Murphy, 2007).

Al analizar el clima del aula, que soporta la trama de las percepciones e interacciones que se presentan dentro de la clase entre los profesores y los alumnos, alumno-alumno, y su relación con la IIEE se comprueba que el clima en el aula tiene mayor influencia sobre el desarrollo personal y educativo del alumno que el entorno escolar; por lo tanto, una escuela eficaz está compuesta por aulas eficaces; los elementos que mejor las definen es la metodología didáctica que utiliza el docente, la atención a la diversidad, y la dedicación especial a los alumnos que más lo necesitan, en definitiva las relaciones interpersonales entre el alumno y el profesor y el alumno-alumno ayudan al buen desarrollo del estudiante (Murillo, 2007, Román, 2008, Blanco. 2008).

Por otro lado, Murillo (2008) afirma que el clima del aula tiene que ser positivo para que exista una aula eficaz, con un entorno de cordialidad, relaciones de afecto entre el docente y los alumnos; y ausencia de conflictos entre los alumnos, Ese es, sin duda, el mejor entorno para aprender. Si el profesor se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos, trabajará mejor por ellos. Román (2008) refuerza a Murillo al aseverar que un aula con un adecuado clima, se caracteriza por la acogida de los intereses y necesidades de los niños/as por parte del profesor, haciendo posible la promoción de la participación, la confianza entre alumnos y de ellos con el profesor, la existencia de reglas justas y claras, la ausencia de violencia, el desarrollo de actividades motivadoras que tengan presente la diversidad, y a la autodisciplina, entre otras. Para que el alumno aprenda tiene que sentirse bien con sus compañeros y con el docente. Esta satisfacción afecta positivamente la mirada sobre sí mismo, y desarrolla las capacidades de aprender.

Tanto Murillo como Román conceptualizan el clima de un aula desde una perspectiva integradora e incluyente, que tiene en cuenta el buen trato entre

los alumnos y de ellos con los profesores, sin importar sus condiciones familiares.

En esta línea de argumentos, Mitchell y otros (2010) señalan que pocos estudios han analizado en qué medida las percepciones de estudiantes y profesores varían en función de sus estilos educativos, las características individuales de los alumnos y del contexto escolar y familiar. Para llenar este vacío de información, estos autores realizaron una investigación con 1880 estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y los 13 años y 90 docentes de 37 escuelas primarias públicas de Maryland. Los estudiantes eran blancos (40,9%), afroamericanos (32,9%), indios americanos/nativos de Alaska (3,0%) y Asia (2,2%), entre otros. La mayoría de los profesores eran de raza blanca (87,8%) y afroamericanos. El objetivo del estudio consistió en examinar las percepciones de los estudiantes y del personal del clima escolar con énfasis en el nivel académico. A raíz de esta investigación concluyen que los maestros se sienten mejor en el medio porque tienen un mayor control sobre sus actividades diarias, mientras que los estudiantes tienen opiniones escasas del clima, ya que su poder es menor para decidir el orden en las tareas que se realizan en el aula. Es decir, tener un papel pasivo en el entorno escolar puede llevar a percepciones menos favorables del clima escolar (Vedder, Kouwenhoven y Burk, 2009).

Paralelamente, se concluye en la investigación que los estudiantes necesitan relaciones de confianza necesarias para su desarrollo, de lo contrario experimentarán desajustes psicológicos y escolares. Por eso la escuela debe atender muy bien tres dimensiones específicas: a) Animar al profesor como apoyo para el estudiante tanto, emocional como académico, b) incentivar a los estudiantes a que se cuiden unos a otros, c) propiciar oportunidades de autonomía en el aula, para que el estudiante tenga la posibilidad de elección y toma de decisión en relación el aprendizaje y a la vida en el aula (Roeser,

Eccles, y Sameroff, 2000; Colarossi y Eccles, 2003; Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, Ken, Lu, 2009).

En esta misma línea Jia y otros (2009) realizaron una investigación en dos contextos culturales diferentes: en Nueva York participaron 709 niños/as y en Nanjing -China 706; la edad promedio era de 12 años. En el estudio se exploraron las percepciones de los estudiantes de las tres dimensiones del clima escolar: profesor-alumno, alumno-alumno y la autonomía en el aula, desde los dos contextos culturalmente distintos. Los hallazgos indican similitudes y diferencias entre los contextos urbanos chinos y estadounidenses.

El mayor nivel de apoyo de los maestros se percibe en los estudiantes chinos, tal vez debido a la elevada posición y/o formación de los docentes. Los estudiantes chinos son menos críticos con los profesores, los profesores dan más apoyo a sus estudiantes; los alumnos chinos pasan más tiempo en la escuela con sus profesores que los alumnos estadounidenses, y los profesores en China organizan sesiones de tutorías y viajes con sus alumnos, lo que puede mejorar la percepción de los niños/as con respecto a la ayuda. Se percibe que los alumnos chinos apoyan más a sus compañeros, que el apoyo que se ofrecen los adolescentes estadounidenses, que puede deberse a que pasan más tiempo juntos y, a la vez al mayor nivel de oportunidades para la autonomía en el aula.

Eccles y Roeser (2011) señalan que la calidad de las relaciones docentes-alumnos y sus excelentes percepciones predicen los cambios en la motivación académica de los estudiantes, la participación, el aprendizaje y el autoconcepto. En ocasiones el profesor representa un modelo estable para sus estudiantes, más aún para alumnos que proceden de organizaciones familiares diversas (familias monoparentales, extensas, divorciados, migrantes); situaciones que llevan al docente a orientar y ayudar al alumno

cuando los problemas socio-afectivos o académicos surgen; funciones docentes necesarias para paliar la situación familiar de algunos alumnos que no cuentan con la presencia física de sus padres.

La importancia de tener un clima de aula positiva es evidente, pues sin duda, es el mejor entorno para que el niño/a afiance su autoestima. El profesor que se preocupa por crear un clima de afecto en el aula y atiende a la diversidad de sus alumnos, logra en sus estudiantes un excelente aprendizaje y un alto autoconcepto (Murillo, 2007; Miranda, 2008; Román, 2008).

5.3.1 Los estilos educativos y las expectativas del profesor en el autoconcepto del alumno

Las características y el rendimiento de los alumnos son la fuente principal para el establecimiento de expectativas por parte del profesor, que normalmente no se forma expectativas por influencia de una única variable, sino que es la combinación de muchas de ellas como: el atractivo físico, el nombre del alumno, el conocimiento de parientes, los logros anteriores y la conducta, aspectos responsables de la génesis de los juicios (Braun, 1976).

Al hilo de ello, Valle y Núñez (1989) consideran las expectativas como inferencias que una persona hace a partir de una información correcta o falsa, e implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual los juicios han sido realizados. Por eso, el sexo, la clase social, el grupo étnico, la diferencia entre dos hermanos en el mismo curso, son características del alumno que pueden generar expectativas diferenciales en el profesor. Las expectativas del profesor, por otro lado, condicionan, en mayor o menor grado, si el alumno va a alcanzar éxitos o, por el contrario, va a tener fracasos, ya que ciertas características de los

alumnos pueden influir sobre el profesor de modo que éste, al evaluarlos mezcle las expectativas con los juicios (Braun, 1976; Valle y Núñez, 1989).

Si la conducta del profesor, fruto de sus percepciones, le manifiesta a los estudiantes su incapacidad (real o no) para llevar acabo el aprendizaje, el efecto de las expectativas evidentemente es negativo; en cambio, puede ser positiva, cuando el profesor presta cierta ayuda al alumno para la asimilación de un aprendizaje; esta actitud del profesor probablemente ayude al autoconcepto de su estudiante (Valle y Núñez, 1989; Murillo, 2007; Román, 2008).

Las expectativas del profesor caracterizan la calidad en la educación, si se focalizan hacia las aspiraciones de los estudiantes, que sean sociables, creativos, expresivos e independientes, buenos pensadores, razonadores, que tengan una visión económica, política y cultural para salir del subdesarrollo; "los alumnos sí pueden", es uno de los principios que guían la educación con calidad (Murillo, 2007; Miranda, 2008; Román, 2008).

Otros autores consideran que las expectativas de los docentes son aparentemente insignificantes, pero pueden traer importantes efectos acumulativos negativos sobre la motivación y el logro de los estudiantes especialmente de grupos estigmatizados (Spears y Bigler, 2005; Eccles, y Roeser, 2011).

Murillo (2007) en la IIEE resaltó la alta relación entre expectativas y autoconcepto. Efectivamente, los estudiantes que sienten altas expectativas por los profesores y padres son los que tienen un mayor autoconcepto, aunque los datos de la investigación indican que *"incide más la opinión de sus profesores que la de sus padres"*(pág-166); asimismo, Eccles, y Roeser (2011) aseveran que los adolescentes que perciben incidentes de

discriminación racial con los maestros y compañeros de clases, también muestran una baja autoestima.

Sin duda, tener altas expectativas no es suficiente si el estudiante desconoce esas aspiraciones; el comunicarlas, eleva positivamente la autoestima. De esta forma, la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte de los docentes o un clima de afecto entre docentes y alumnos son factores que contribuyen a un alto autoconcepto y rendimiento (Murillo, 2007; Miranda, 2008; Román, 2008).

Si centramos nuestra mirada en el análisis del fenómeno migratorio y su incidencia en la escuela, nos damos cuenta que la situación es preocupante y merece una atención desde los poderes públicos, la educación y la investigación. Hasta ahora, son pocos los estudios que investiguen la estigmatización de los profesores hacia los grupos de estudiantes de padres emigrantes y sus implicaciones en el desarrollo integral del niño/a. La mayoría de los estudios sobre las expectativas del profesor se han detenido en estudios raciales, étnicos y pocos hablan del estado migratorio de los estudiantes que participan en una clase con compañeros que viven con sus padres (Valle y Núñez, 1989).

Pedone (2006) afirma que la realidad de los hijos e hijas de los emigrantes en Ecuador es una preocupación escolar que ha trascendido los límites del ámbito familiar, a causa de que se están registrando problemas serios con respecto a la socialización de estos niños/as en las instituciones educativas. Los profesores de una escuela situada en Tungurahua, en la ciudad de Baños – Ecuador, señalaron: *"el grupo doméstico se afecta aún más cuando es la madre la que migra. En este caso el rendimiento escolar desciende y aumenta vertiginosamente la deserción escolar, los niños/as se vuelven más retraídos, agresivos, tímidos, comienzan a tener graves problemas de*

conducta y pierden capacidad de concentración. Existe una constante que es la disciplina en la escuela, se agrava cuando niños/as y adolescentes quedan a cargo de sus abuelos/as, quienes no logran poner autoridad y la falta de estudio, horarios y cambios de hábitos también se trasladan al aula (...) algunos docentes afirmaron que cuando era el padre quien estaba fuera, el rendimiento seguía igual y no afectaba en la conducta de los niños/as” (pág-157)

En Cañar-Ecuador, por ejemplo, viven alrededor de 8000 niños/as y adolescentes sin uno o ambos padres debido a la emigración. Nueve de cada 10 niños/as viven en zonas rurales y uno de cada 10 en al área urbana. El 64% forman parte de hogares indígenas y el 36% de hogares mestizos; la mayoría de ellos se encuentran en edad escolar entre 6 y 11 años. En este cantón se ha observado que, el impacto de la migración en los niños/as recae en el rendimiento escolar, en especial cuando las madres emigran; esto se percibe desde muchos factores, especialmente en la inasistencia a clases por falta de motivación; el 11% de los niños y niñas cañarejas que no asisten a clases abandonan los estudios por desinterés. Esto se debe, en parte, a que el 36% de jefes de hogar son abuelos/as analfabetos, presentando una limitación considerable para guiar en las labores educativas a sus nietos (Escobar, 2008).

El Instituto Latinoamericano de la Familia, (ILFAM) en Ecuador, en el 2007 aplicó de una encuesta a 54 profesores de escuelas fiscales y fisco-misionales²⁶ de Loja, centros educativos con alta incidencia de emigración en los padres de sus estudiantes. Les preguntaron sobre las percepciones hacia sus alumnos hijos/as de emigrantes frente a los no migrantes. La mayoría de docentes coincidieron en las siguientes valoraciones: *son inseguros, carentes de afecto, bajos en autoestima, agresivos, introvertidos, buscan al profesor*

²⁶Instituciones educativas privadas que reciben un aporte del Estado ecuatoriano.

como figura paterna, tímidos, algunos indisciplinados, tristes, rebeldes, bajo rendimiento en los estudios, desmotivados, indiferentes; algunos, por el contrario, *son equilibrados y responsables.* La opinión de muchos profesores fue negativa, muy pocos resaltaron las características positivas de estos alumnos. Esta situación es preocupante al encontrar percepciones tan negativas de profesores hacia sus estudiantes.

El anterior panorama describe situaciones difíciles para algunos niños/as que viven el hecho migratorio en un sistema educativo que tiene que pensar en qué medida los estilos educativos de los profesores se mezclan con los juicios hacia sus estudiantes, ya que juegan un papel central en la formación de las expectativas del docente como venimos analizando.

Por ello es pertinente, analizar los estilos educativos de los profesores con el propósito de entender su incidencia en las expectativas, e influir en el autoconcepto de los estudiantes, tan importante para emprender cualquier actividad personal, escolar y social.

Tom, Cooper, y McGraw (1984) realizaron una investigación con 25 docentes de raza blanca; los resultados sostienen que los profesores autoritarios, mantenían mayores expectativas de logro académico para los estudiantes de clase media que para los estudiantes de clase baja; por otro lado, los profesores poco autoritarios evaluaron más favorablemente a los estudiantes asiáticos, respecto a los criterios de logro académico, que a los blancos.

Por otro lado, Valle y Núñez (1989) señalan que el estudiante se da cuenta de la forma en que los profesores se relacionan con los de bajo y alto rendimiento, lo que conlleva a relacionar las motivaciones y comportamientos de los profesores con sus expectativas (Good, 1980). De cualquier modo, parece evidente que la naturaleza y el nivel de expectativas del profesor se

encuentra íntimamente relacionado con sus características personales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Reina, Gutiérrez, y Moritz (1991) realizaron una investigación en un colegio privado de Armenia- Colombia, con estudiantes de básica-primaria y se centraron en la cotidianidad escolar. Según los maestros, los alumnos son rebeldes, agresivos, inestables e inseguros, características generadoras de reacciones de rechazo, y crítica en los profesores, quienes calificaron a los estudiantes "*niños/as problemas*", y no eran hijos/as de padres emigrantes, aludiendo que las causas, por un lado eran psicológicas y, por otro, familiares. La pregunta de fondo fue: ¿Alumnos problemas o profesores problemas? Inquietud que va más allá de encontrar responsables, tan solo invita a mirar el problema desde diferentes perspectivas.

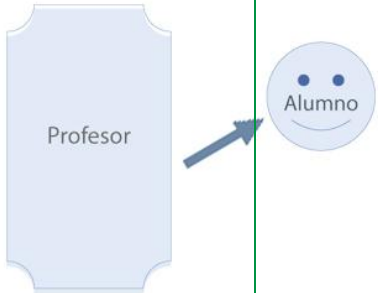
Algunos autores clasificaron a los profesores de la siguiente manera: Escudero (1981) como integrador. Ferrandez, Sarramona y Tarín (1988) como tradicionales y de instrucción socrática. Reina y otros (1991) les caracterizaron como: arbitrarios, dejar-hacer y democráticos. Al igual que Torrego (2006); Torrego y Fernández (2007); Herrán y Paredes (2008) cuando describieron el estilo docente desde la disciplina en el aula y Medina Rivilla y Salvador Mata (2009) les pensaron como creativos desde la multiculturalidad y trabajo cooperativo. Clasificaciones que se asemejan a los tipos de docentes de Giuseppe (1973): *El instructor, el erudito, y el educador*. Por otro lado, Contreras (2005) y Paredes (2008) consideran a los profesores: *constructores del conocimiento y Autónomos desde la interacción*. Cada tipo de profesor describe un estilo educativo, que demandan ciertas expectativas positivas o negativas hacia los estudiantes, lo que repercute en la formación del autoconcepto del alumno.

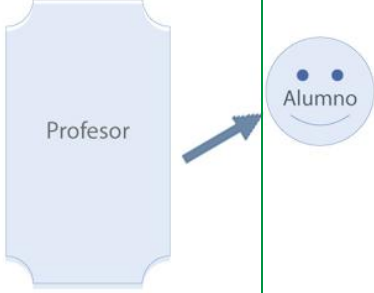
A través de la siguiente tabla se pueden observar descriptivamente las diversas concepciones de los autores antes señalados lo que repercute en el autoconcepto:

Figura 3: Características y tipos de profesores. Elaboración propia.

Características de los profesores	Autores	Tipos de profesores	Autores	Expectativas de los profesores
<p><u>Integrador</u>: Consiste en aplicar un enfoque sistémico a la enseñanza que considera una serie de dimensiones operativas, otras que integran variables personales, institucionales implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	Escudero (1981);	<p><u>Instructor</u>: Transmite los conocimientos del programa, los alumnos deben estudiar lo que está en el programa. Sólo dicta clases, no le interesa si el alumno aprende. El alumno no es ser humano, es un autómatas que copia, recuerda y repite.</p>	Giuseppe (1973)	<p>POSITIVAS NEGATIVAS</p> <p>Influyen</p> <p>↓</p> <p>En el autoconcepto de los estudiantes</p>
<p><u>Instructivo- socrático</u>: Parte del modelo socrático, se centra en la verdad, los medios son preguntas y respuestas que introducen al diálogo.</p> <p><u>Tradicional</u>: Se basa en hablar, escribir, razonar y criticar. Todo gira al profesor.</p>	Ferrandez, Sarramona y Tarin (1988)	<p><u>Erudito</u>: A través de la materia exhibe su sapiencia. Dificilmente ve al alumno como ser que está aprendiendo y necesita asimilar el conocimiento. No fortalece la disciplina que enseña porque se entretiene en otras historias.</p>		

<p><u>Arbitrarios:</u> Entienden la educación como dominar al otro, relación de verticalidad. Utilizan lenguaje despectivo, humillante. Agresividad física y psicológica sobre los alumnos, excesivo control disciplinario.</p> <p>Autoritario.</p> <p><u>"Dejar-hacer":</u> Entienden la educación como una libertad para la acción, falta de control, lenguaje despectivo, desatiende el proceso de formación, indiferente ante los sucesos de la clase, no motivan los procesos. Permisivo.</p> <p><u>Democrático:</u> Entiende la educación como un proceso de comprensión y diálogo. Demuestra afecto a sus estudiantes, utiliza fórmulas de control no autoritarias, delega funciones y poder, explica las razones de ciertas actitudes y comportamientos adecuados.</p>	<p>Reina y otros. (1991)</p> <p>Torrego y Fernández (2007)</p> <p>Torrego (2006)</p> <p>Herrán y Paredes (2008)</p>	<p><u>Educador:</u> Este tipo de profesor ensambla convenientemente las dos actitudes anteriores. Conoce la realidad de los alumnos, les orienta desde el diálogo, el ejemplo, nunca por la amenaza y/o por la indiferencia. Procura entender, ayudar, respetar y amar a los alumnos.</p> <p><u>Constructor del conocimiento:</u> evalúa el aprendizaje, para ayudar a los estudiantes, analiza la enseñanza.</p> <p><u>Autonomía:</u> Libera el deseo de educar, mediante prácticas reflexivas y dialógicas, es decir permanente relación con los alumnos.</p>	<p>Giuseppe (1973)</p> <p>Contreras (2005);</p> <p>Paredes (2008)</p>	<p>LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES</p> <p>POSITIVAS NEGATIVAS Influyen</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>En el autoconcepto de los estudiantes</p>
--	---	---	---	---

<p>En cuanto a la disciplina en el aula:</p> <p><u>Agresivo/Dominante:</u> La meta es el control y el orden en el aula.</p> <p><u>Resultado:</u> Daño en las relaciones</p>			
<p><u>Pasivo/Permisivo:</u></p> <p>Frente al comportamiento disruptivo, deciden no prestar atención o mantenerse al margen.</p> <p><u>Resultado:</u> distanciamiento.</p>	<p>Reina y otros. (1991)</p> <p>Torrego y Fernández (2007)</p> <p>Torrego (2006)</p>		<p>LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES</p>
<p><u>Asertivo y democrático:</u></p> <p>Atención a las necesidades del alumno. Decisión, temple. <u>Resultado:</u> Respeto, modelo integrador.</p>	<p>Herrán y Paredes (2008)</p>		<p>POSITIVAS NEGATIVAS</p> <p>Influyen</p> <p>↓</p> <p>En el autoconcepto de los estudiantes</p>
<p><u>Gestor de la convivencia:</u> liderazgo en el grupo, desde la alteridad y procesos de negociación y de construcción de la autoridad desde el testimonio.</p>			

<p><u>Creativos desde la multiculturalidad:</u> Permite al profesor mantener una enseñanza flexible, adaptada a la variedad y complejidad de las situaciones que se presentan en la escuela.</p>	<p>Medina, Rivila y Salvador (2009)</p>		<p>LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES</p> <p>POSITIVAS NEGATIVAS</p> <p>Influyen</p> <p>↓</p> <p>En el autoconcepto de los estudiantes</p>
<p><u>Trabajo cooperativo:</u> Analiza y comprende un problema de enseñanza o una práctica educativa desde las perspectivas y soluciones, de otros profesores. Existe co-rresponsabilidad.</p>			

En cierto modo, los estilos educativos influyen en las expectativas de los profesores hacia los alumnos. Según Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez y col (2003) la vida del grupo en el aula presenta numerosas vicisitudes, el clima puede ser bueno o ser aquejado por tensiones, conflictos y ansiedades que pueden romper la cohesión del grupo y convertir la clase en un contexto en el que se produzcan rechazos, antagonismos, antipatías y pésima comunicación. Por ende, las relaciones sociales dentro de la clase constituyen un elemento sustancial y relevante para definir como positivo o problemático un clima de un aula. Este puede definirse según las percepciones y sentimientos de bienestar dentro de la clase, con lazos recíprocos de apoyo y afecto entre los compañeros, recibiendo aceptación y reconocimiento de los profesores, los cuales deben motivar, aceptar y asumir normas y valores que sustentan una convivencia pacífica y constructora de

desarrollo personal y grupal en los alumnos. Las buenas relaciones en el interior de la clase son causa y efecto de las expectativas y valoraciones del docente respecto de las potencialidades futuras de aprendizaje en sus alumnos, así como de su agrado por estar y trabajar en el aula (Valle y Núñez, 1989).

Ahora bien, ¿Cómo se transfieren las expectativas de los profesores a los alumnos? En las interacciones, el principal vehículo de transmisión de expectativas del profesor a los alumnos es el trato verbal del profesor en clase, ya que les comunica el comportamiento que espera de ellos, por lo que, las indicaciones sobre el logro esperado modelan las expectativas que se forman en el profesor acerca de las capacidades para los aprendizajes escolares de sus alumnos; también se considera que la conducta del profesor, tiene efectos diferentes en la asimilación del aprendizaje de los infantes (Braun,1976).

5.4 Los vínculos escolares en función del estado migratorio de los estudiantes

El aula es el lugar que reúne a profesores y estudiantes que se diferencian por su constitución familiar, su capacidad, su actitud, su trayectoria intelectual y académica; lo normal es la diversidad; por ello, todo lo que se haga para atender adecuadamente estas diferencias sino un medio al servicio de la verdadera integración, que pide una atención a las características personales de cada estudiante (hijos/as de padres divorciados, emigrantes, o de madres solteras); y, de esta manera, el sistema educativo procura que dicha atención sea la más adecuada, y así lograr los estándares de calidad en la educación (Arellano, 2004).

Tomando en consideración que la escuela, después de la familia, constituye el principal centro de referencia en la vida especialmente de los niños/as, es

importante analizar la situación escolar de los alumnos de padre emigrantes, ya que sus comportamientos pueden ser diferentes por las repercusiones que deja la emigración de sus progenitores. Es verdad que la institución que tiene una función especial en el desarrollo infantil, es la familia pero no sin la escuela, porque en ella los niños/as aprenden a interactuar con sus pares y con otros adultos que no son sus familiares.

Sin embargo, varios estudios realizados en Ecuador con niños/as de padres emigrantes y no emigrantes como el de Escobar (2008), y Velasco y Escobar (2010) coinciden en que los niños/as son víctimas de una histórica violencia escolar que ha estado presente en el Ecuador. En la investigación de Escobar (2008) que realizó en el cantón Cañar, con hijos/as de padres migrantes, se encontró que el uso de los golpes o de los insultos tienden a ser más utilizados en los planteles públicos que en los privados; tan sólo uno de cada cuatro de los niños/as del estudio contestaron que los profesores conversan con ellos cuando cometen faltas o incumplen sus deberes. El uso del diálogo suele ser más frecuente en la zona urbana que en la rural y en las escuelas privadas que en las públicas. Algunos profesores toman represalias académicas, como bajar la nota a sus alumnos por motivos disciplinarios; esto ocurre con más frecuencia en los niños/as indígenas en la Sierra. Pero sabemos que la calidad del proceso educativo depende del vínculo entre el profesor y los alumnos fuera de cualquier acción violenta. También se resaltó en el estudio que el 29% de los niños/as afirmaron que los profesores utilizan acciones violentas para castigarlos. Así, cuando no cumplen con los deberes los profesores les pegan (14%), reciben agresiones verbales (8%) y les privaron de sus recreos (10%), especialmente a los adolescentes. Los profesores tratan de manera distinta a los niños y a las niñas dependiendo de su edad; el triple de niños y niñas de 5 a 11 años han sufrido agresiones verbales (12%) y burlas (3%). La indiferencia en los maestros se presenta cuando los estudiantes incumplen con los deberes o cometen faltas. La desidia es más frecuente en el campo (25%) que en la ciudad (20%).

Es interesante citar este tipo de reacciones en la interacción de un grupo de profesores con los estudiantes de un cantón del país, en el que se percibe una discriminación clara de algunos profesores con estudiantes hijos/as de padres migrantes; pero esto no significa que todos los niños/as ecuatorianos pasan por esta situación, sino que esta realidad tiene que servirnos como una alerta que ayuda a velar por el clima escolar de los centros educativos ecuatorianos.

La escuela debe ser consciente de que las nuevas estructuras familiares que se configuran y los roles que pasan a desempeñar las familias migrantes, tienen efectos escolares en los niños/as, ya que ellos se enfrentan con varios factores que tienen que manejar en un momento determinado como: el estado emocional, la autoestima, las capacidades de integración, las relaciones con los profesores y compañeros, el método del profesor, el cambio en la autoridad familiar, y el escaso apoyo en el desempeño de las tareas escolares, como en otros aspectos de la vida; estos factores, en cierto modo, influyen en el absentismo escolar de algunos hijos/as de padres emigrantes, lo que afecta al rendimiento escolar (Gaitán y otros, (2010).

Estos últimos autores realizaron una investigación en Quito, Cuenca y España, con niños/as y adolescentes, entre 11 y 17 años, hijos/as de padres emigrantes a través de encuentros focales y entrevistas, en las escuelas. Afirman que el profesor se ve asimismo forzado, al tener que hacer frente a situaciones que van más allá de la transmisión de los conocimientos, y exigen la eficacia de la enseñanza en la diversidad de sus alumnos. Hoy por hoy, es difícil conocer la realidad que se vive en las aulas escolares con los hijos/as de padres migrantes; por eso, se presentan reacciones difusas, estigmatizantes y carentes de planificación, como labores de acompañamiento e incluso consejería y motivación ante la tristeza y soledad de los niños/as.

La Secretaría Nacional del Migrante (SENAMI) dada la realidad que se vive en Ecuador, es consciente de que las demandas sociales sobre los efectos de la emigración, tienden a dar prioridad a los que se han ido y no a los que se quedan; por lo tanto, ha tratado de desarrollar las relaciones entre educación, salud, protección especial con la migración y visualizar específicamente los efectos del hecho migratorio sobre los niños, las niñas y adolescentes; por eso, planteó una transversalización en la educación que requiere el mejoramiento de la calidad del sistema educativo y el fortalecimiento del vínculo entre familia y espacios educativos, abriendo canales de participación de los padres ausentes. En la actualidad existen avances en la creación de espacios informáticos de relación entre padres emigrantes e hijos/as en sus escuelas; además, esta Secretaría señala la necesidad de abrir una línea de política educativa dirigida a las abuelas/os o los tíos, o con hermanos para fomentar una coordinación conjunta entre los que se quedan y los que se van (Escobar, 2008).

Con respecto a las relaciones entre pares, Cava y Musitu (2001) realizaron una investigación con 537 alumnos de varios colegios públicos de la comunidad Valenciana, entre las edades de 10 a 14 años. Al observar los resultados, apreciaron que los niños/as con problemas de integración social-rechazados e ignorados- por sus compañeros tienen niveles inferiores de autoestima social en comparación con sus iguales bien adaptados socialmente. Los problemas de ajuste escolar de estos niños/as son considerables, ya que se ha relacionado el rechazo de los iguales con un mayor número de problemas académicos, tales como absentismo escolar y bajo rendimiento académico. Sin embargo, en este estudio también se constató que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo entre sus iguales y profesores manifiestan mayor motivación e interés por las actividades escolares y su autoestima es más positiva (Wentzel y Caldwell, 1997).

Las conductas disruptivas y agresivas, claves en el aula, se relacionan con el rechazo de los iguales y con una percepción menos favorable de estos niños/as por el profesor; lo que repercute negativamente en su integración escolar, puesto que la percepción de apoyo del profesor influye en la motivación e interés por la escuela, y con el cumplimiento de las reglas y normas del aula; así, los niños/as rechazados no sólo tienen un peor rendimiento académico, sino que tienen una percepción más negativa respecto del grado de apoyo del profesor. En muchas ocasiones, los estudiantes no cuentan con los recursos humanos necesarios para controlar las situaciones disruptivas, falta de atención, agresión entre iguales, violación de las normas escolares; estos problemas de disciplina en el aula dificultan el desempeño del rol del profesor y, por eso, aumenta la percepción negativa hacia los niños/as disruptivos (Wentzel, 1997; Rubin, LeMare y Lollis, 1990; Cava y Musitu; 2001)

En algunas escuelas de Ecuador, los niños/as y adolescentes hijos/as de padres emigrantes convierten la escuela en una sólida red de apoyo social, en donde sus compañeros de clases, especialmente aquellos que pasan por una situación similar, adquieren un papel de gran relevancia; en los hijos/as de padres migrantes se muestran solidarios entre ellos mismos y comparten su realidad (Gaitán y otros, 2010).

5.5 La escuela como agente integrador de las familias migrantes

Los alumnos que mantienen estrechas relaciones de confianza con sus padres tienen un autoconcepto más alto, mejoran su comportamiento, sus relaciones de convivencia son más positivas y están más satisfechos con la escuela (Murillo, 2007). Si la familia y la escuela se consideran dos sistemas que ayudan integralmente a los niños/as, lo ideal sería tratar de encaminar

sus acciones en la dirección de educar a los infantes con objetivos comunes (Cagigal, 2003).

Baeza (1997) opina que la familia y la escuela son los dos entornos más relevantes en la infancia y la adolescencia, cada niño/a en su familia tiene una posición única en su estructura y sus relaciones, simultáneamente ellos son miembros de un aula que también tienen su propio espacio dentro de un ambiente particular. Tanto el clima familiar como el escolar son diferentes entre si por su propia naturaleza, pero se complementan para lograr una educación de calidad en los infantes.

Ahora bien, la escuela debe eliminar algunos prejuicios que pueda tener respecto, a algunos padres, para proponer alternativas viables y creativas de integración familiar en el sistema escolar; de tal manera que, los padres desarrollen sus habilidades en situaciones esperadas y se sientan corresponsables en la formación de sus hijos/as con la escuela. Los profesores son conscientes de que desarrollan el conocimiento en el aula de clase, pero su aplicación depende de variables familiares que se deben identificar (Flecha, 2006).

Tanto la escuela como la familia tienen la función de orientar y formar integralmente a los infantes, sin desconocer su realidad particular que hace diferentes los aprendizajes desde una diversidad asumida por situaciones sociales como la migración de los progenitores. Es claro que no se puede perder de vista que la educación se está enfrentando a una sociedad cada vez más diversa, asumiendo diferentes formas familiares donde están los estudiantes. En este sentido, la participación de las familias en la escuela también es diversa, como consecuencia lógica, a las reuniones escolares no sólo asiste el padre y/o la madre, sino, la abuela/o y cuando ella no puede, el tío/a, el hermano mayor, el vecino. Ahora bien, ¿Cómo la escuela está asumiendo esta participación? ¿Los profesores conocen la realidad familiar

de sus estudiantes? ¿Qué les preocupa a los padres y/o representantes? ¿Qué les preocupa a los profesores? ¿Las reuniones de profesores-padres, van más allá de la entrega de libretas, puesto que se pretende alcanzar un objetivo común?

Al analizar las familias migrantes en los diversos climas y contextos en los que está macerada, nos damos cuenta que la escuela es un apoyo esencial a uno de los temas principales de las familias, como es el cuidado de los niños/as. En los anteriores capítulos se analizaba la importancia de este tema, especialmente en la decisión de emigrar de uno de los progenitores, quienes delegan esta función especialmente a la madre, si el padre emigra, pero cuando no se encuentra ninguno de los dos en el núcleo familiar, casi siempre se piensa en las abuelas, luego, en la tía/o y el hermano/a; puesto que se comprometen a formar a los infantes con cariño, simpatía, buen trato, autoridad, escucha; en definitiva, se comprometen a cuidarlos y atenderlos adecuadamente (López y Loaiza, 2009).

Consideramos que el "cuidado" es un tema puntual, de común interés para los dos sistemas, por ende la escuela debe preguntarse cómo intervenir ante la diversidad de situaciones familiares encontradas. Con anterioridad se analizaba que, ante la migración del padre o de la madre, las familias presentan reconfiguraciones internas en la dinámica relacional; pero no se ha profundizado en la relevancia del apoyo mancomunado de la escuela en las labores de cuidado que por diversas circunstancias han asumido ciertos parientes del sistema familiar, tampoco en las oportunas orientaciones sobre la conveniencia o no, de la emigración del padre o de la madre y sus posibles desajustes emocionales en los niños/as.

En Ecuador, el Código de la Niñez y la Adolescencia (3 de julio 2003) en su artículo 1, manifiesta que tanto el Estado, como la sociedad y las familias

deben garantizar la protección integral a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral y el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad. Y en el Art. 21 ratifica que los niños/as y adolescentes tienen derecho a conocer a su padre y a su madre, a ser cuidados por ellos y a mantener relaciones afectivas permanentes, personales y regulares con ambos progenitores y demás parientes, especialmente cuando se encuentran separados por cualquier circunstancia, salvo que la convivencia o relación afecten sus derechos y garantías.

En este sentido, la función educativa de la escuela es muy importante en la familia, tomando en cuenta que no es únicamente ella, con su equipo de profesores, los agentes encargados de la formación escolar, intrafamiliar y socio-afectiva de sus alumnos, sino que también están los integrantes de las familias y el Estado en este proceso educativo. Si bien, una de las principales preocupaciones de la escuela que le impide cambiar su mirada a una visión mancomunada de ayuda colaborativa, es pretender que todo lo tiene que hacer ella sola al asumir aisladamente la corresponsabilidad educadora, es necesario que la escuela piense en fortalecer sus estrategias educativas, dando un nuevo significado a su acción en unión con los padres y la comunidad (Bolívar, 2006).

Es importante que la escuela y las familias colaboren en la tarea de educar a los niños/as, cada una desde sus funciones particulares, pero compartiendo elementos necesarios para complementarse. Los niños/as están pasando por importantes cambios en la sociedad (migración, diversidad, cambios en el sistema escolar), y la escuela no ha asimilado como suya la heterogeneidad creciente del alumnado unida a los cambios familiares. Muchos profesores y padres se preguntan qué tienen que hacer para colaborar, y cuándo y dónde se desarrolla su colaboración. No se puede olvidar que algunos profesores prefieren que los padres no participen, lo que refleja una falta de visión en los objetivos comunes (Maganto, Bartau y Etxeberría, 2003).

La Escuela incluyente piensa en los miembros de la comunidad educativa, y cuenta con la ayuda de los padres, concretamente en el tema del rendimiento académico, ya que ellos son quienes mejor conocen a los estudiantes. Es interesante tener presente que mejorar el rendimiento no sólo quiere decir obtener buenas notas, por parte de los alumnos, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, y de bienestar en el propio alumnado desde la integridad de los dos sistemas (Adell Cueva y Adell, 2006).

Cervini (2003) que realizó una investigación en Argentina con 32.289 alumnos en 1319 escuelas, concluye que la implicación de los padres en la educación de sus hijos/as, en general, tiene un efecto positivo sobre los resultados educativos. Por eso, en las actividades escolares se debe involucrar a los padres, pues de esta forma, se podrán mejorar los niveles de aprendizaje escolar, en los cuales se debe tomar en cuenta la inclusión de las percepciones positivas de los maestros.

El objetivo básico del trabajo entre las familias y la escuela es lograr una actitud colaborativa en temas de interés mutuos, lo que implica un cambio en la manera de pensar, entender o conceptualizar las dificultades, examinar las creencias que sostienen esas conductas y reflexionar sobre lo que se ha venido haciendo al respecto (Baeza, 1997).

En cuanto a las familias migrantes en el sistema educativo, se puede decir que se está caminando hacia la realización de proyectos colaborativos entre los representantes y la escuela, aunque en Colombia, por ejemplo, los gobiernos locales no cuentan con mediadores en la escuela, que prevean a las familias de herramientas para el análisis del costo-beneficio de la realidad que tendrán que afrontar los integrantes de la familia, tanto en el lugar de origen como en el de destino (López y Loaiza, 2009).

En Ecuador el SENAMI, dentro de sus acciones concretas, contempla el uso

de las nuevas tecnologías de información para poner en contacto a padres emigrantes y a sus hijos/as, lo que permitirá que los padres se mantengan informados sobre su rendimiento académico, mediante, incluso, consultas directas a los archivos escolares; esto implica reorganizar toda la estructura educativa y desarrollar una dinámica nueva entre docentes y padres de familia. Esta estrategia, que aún está por implementarse, requiere previos conocimientos de la convivencia familiar para garantizar el éxito del proyecto.

Muchos profesores y padres se preguntan qué tienen que hacer para trabajar en equipo, para qué, cuándo, dónde se desarrolla su colaboración. Es claro también que algunos profesores prefieren que los padres participen únicamente en las actividades complementarias y extracurriculares, que sean los espectadores de los festivales y los deportes, mientras que los padres se ven con capacidad de contribuir en algo más que beneficie a sus hijos/as (Maganto, y otros, 2003). En definitiva no se trata de mitificar el papel de la familia como unidad de cambio en los procesos curriculares, pero sí de aprovechar los estrechos vínculos que existen con sus hijos/as para conseguir su compromiso con valores y objetivos educativos y sociales, recordando que la familia está dentro de una sociedad formada a su vez por otras familias. Por lo tanto, la escuela debe asumir la diversidad de estructuras y contextos familiares. Los profesores deben analizar los cambios en las funciones socializadoras y educativas que se derivan de las nuevas estructuras familiares que ya no son standard, para pensar en una productiva colaboración (Maroto, 2006). Por eso la participación es un valor en la comunidad educativa porque encierra en su misma naturaleza, dimensiones democráticas, posibilidad de aprendizajes y vivencias de comunicación, Vaquero (2004) afirma "Necesitamos vernos en la práctica, todos juntos, inventando alternativas" (pág-124).

En resumen, la colaboración familia y escuela es fundamental para conocer e intervenir en aquellos aspectos necesarios que propicien un buen desarrollo

en los niños/as. Por consiguiente, es importante entender que las familias están cambiando y necesitan, a su vez, otras estrategias de educación que les ayuden a identificar sus funciones claras desde la escuela, lo que implica una visión incluyente, integradora y acogedora del profesor.

6. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

6.1 Justificación

El hecho migratorio trae consecuencias importantes para la familia y la escuela; fenómeno que, si bien genera un bienestar económico en algunos momentos, también acarrea altos costos psicológicos y educativos, ya que la emigración de una persona, más aún si es el padre; peor, aún si es la madre, altera el núcleo familiar en diferentes aspectos organizativos, funcionales, ejercicio de autoridad en el hogar y vínculos afectivos, entre otros; y si lo vemos desde el ámbito escolar, la emigración de uno de los padres, en la mayoría de los casos, afecta los buenos logros de los hijos/as, la actitud y el autoconcepto, tan importante para desarrollarse en la sociedad.

Estos aspectos dependen en su mayoría de la persona que ejerce el cuidado en el país de origen y de los profesores que asumen la responsabilidad de educar íntegramente a los niños/as desde su diversidad económica y familiar. Tanto la familia migrante como los docentes, deben gestionar las mejores estrategias de comunicación y convivencia, a fin de velar por el buen clima familiar y escolar. Ambientes indispensables en el desarrollo socio-afectivo de los niños/as (Gaitán y otros, 2010; Guerrero, 2006).

La escuela, al convertirse, después de la familia, en el principal centro de referencia en la vida del niño/a y adolescente, refleja de distintos modos algunas repercusiones que genera la migración de sus progenitores. Es evidente, por ejemplo, que en los medianos logros educativos se perciban

las dificultades familiares que está atravesando el estudiante, es un parámetro que pone en alerta al profesor, le avisa que algo no está bien en el hogar de los alumnos. Las nuevas estructuras familiares que se configuran por la emigración de uno de los progenitores y los roles que asumen los nuevos miembros, tienen sus efectos, más o menos directos en la escuela; por ello, ésta no puede permanecer indiferente (Pedone, 2006; Gaitán y otros, 2010). En la escuela se reflejan muchas dificultades que están atravesando los niños/as, y éstas repercuten en su rendimiento escolar y conducta social. Situación que justifica necesariamente el trabajo colaborativo de los padres y los profesores en los procesos educativos de los niños/as, teniendo en cuenta que, no se puede separar la vida del alumno en la escuela y la de hijo/a en el hogar, la colaboración escuela-familia es una respuesta necesaria, en la que la escuela adquiere una dimensión de servicio a las necesidades del alumno y sus familias.

Otro factor que, a nuestro parecer, tiene que ver con los logros educativos es el clima del aula; en el que están inmersos los hijos/as de padres emigrantes y no migrantes, con diversos profesores que asimilan, escuchan y, en ciertas ocasiones, interpretan las consecuencias de la emigración de los padres, al compararlas con las realidades semejantes de otros alumnos y sus familias; provocando en la mayoría de las veces discriminación y prejuicios que afectan de cierto modo los estilos educativos y las expectativas de los profesores.

Hasta la actualidad no se ha profundizado en el clima familiar, concretamente en las relaciones de la persona que se queda al cuidado del niño/a y sus vínculos afectivos como herramienta vital en el autoconcepto del niño/a, ni tampoco se ha ahondado específicamente en las consecuencias que puede traer la discriminación de los profesores, sus expectativas frente a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes, y su repercusión en los logros educativos de los mismos. Casi siempre se ha concluido que el

comportamiento negativo de los niños/as, en especial de los hijos/as de padres emigrantes, son consecuencia de su inestabilidad familiar. Pero pocas investigaciones, por no decir ninguna, han explorado el clima familiar y escolar después de la migración, en las familias que se quedan en el país de origen, las relaciones interpersonales entre el profesor, los alumnos y sus padres/representantes, para determinar si la escuela tiene algo que ver, en la autovaloración del alumno, el estado emocional, (motivación, agresión etc.), el rendimiento escolar y la deserción escolar de estos estudiantes.

Al respecto, Von, V. Y Moscoso, M. (2010); aseveran que se conoce poco sobre cómo comprenden los niños/as su participación en los procesos migratorios, en las trayectorias migratorias en la familia y la escuela y su influencia en el desarrollo personal y social. También se puede añadir, que tampoco se conoce cuales son las expectativas del profesor y de los cuidadores frente a la formación de los infantes que están a su cargo por el fenómeno de la migración.

No obstante, con esta investigación se pretende dar respuesta a varios interrogantes que se han formulado desde hace algún tiempo, con respecto a la realidad encontrada en los niños/as hijos/as de padres emigrantes en sus diversos contextos familiares y escolares. Por consiguiente, se profundizó un poco más en conocer que no solamente la sociedad sutilmente discrimina a estos niños/as hijos/as de padres emigrantes, sino también algunos hogares con cuidadores que les cuesta asumir la responsabilidad en su totalidad con autoridad y la escuela. Aspectos que esclarecen la idea de que si el padre y/o el profesor no tienen una alta valoración consigo mismo, difícilmente la tendrá con los otros; lo que disminuye las altas expectativas en la proyección de los infantes y afecta considerablemente el autoconcepto de éstos, lo que puede repercutir en los logros educativos y las relaciones familiares y escolares.

El presente estudio, por lo tanto, pretende aportar a las múltiples investigaciones que se han realizado en Ecuador, sobre las familias transnacionales, las consecuencias económicas, familiares y escolares (Guerrera, 2006; Parella, 2007; Camacho y Hernández, 2007 y Herrera y Ramírez, 2008); un enfoque diferente que trata de recoger las impresiones de los estudiantes con su madre/ padre y/o abuela y su respectivo profesor, desde el lugar de origen con respecto a la migración. Y así, ofrecer al país un estudio que sirva como referente para futuras investigaciones que deseen corroborar los datos aquí expuestos y/o realizar otras investigaciones que se proponen, con el fin de descubrir e interpretar minuciosamente los detalles ocultos de la emigración de los padres en la nueva organización familiar y las expectativas de la escuela.

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo general

Estudiar la incidencia de la separación física de uno de los padres y/o ambos por emigración y su impacto en las interacciones familiares y escolares de los hijos/as; que estudian en escuelas públicas del sector rural del Ecuador.

De este objetivo general se derivan una serie de objetivos específicos, así como las hipótesis vinculadas a estos últimos.

6.2.2 Objetivos específicos e hipótesis

1) Conocer las diferencias existentes entre las familias emigrantes y no emigrantes, tanto en cuanto a sus características como en cuanto a sus percepciones sobre su entorno familiar y escolar.

a) **Hipótesis I:** Las familias emigrantes se encuentran en desventaja con respecto a las no emigrantes en cuanto a su situación socio-económica y educativa.

b) **Hipótesis II:** Existe una percepción negativa de las familias emigrantes en el Ecuador.

2) Analizar el impacto de la emigración del padre o la madre en la organización interna de las familias y las percepciones que se construyen en la dinámica familiar de los que se quedan.

a) **Hipótesis III:** La cohesión familiar será menor en las familias emigrantes que en las familias no emigrantes.

b) **Hipótesis IV:** La conducta en casa de los hijos/as de emigrantes será peor que la de los hijos/as de no emigrantes.

c) **Hipótesis V:** Los estilos educativos de los padres afectan la autoestima de los hijos/as, independientemente del estado migratorio. Los hijos de padres emigrantes, siempre se califican bajos en relación a los hijos/as de padres no emigrantes al igual que sus padres/representantes.

d) **Hipótesis VI:** La relación de los hijos/as con sus padres emigrantes será peor que la correspondiente a familias no emigrantes. La relación será peor cuanto mayor sea el tiempo transcurrido desde la emigración.

3) Analizar el impacto de la emigración en el alumno y su influencia en el ámbito escolar.

a) **Hipótesis VII:** Los alumnos de familias emigrantes obtendrán peores resultados académicos que los de familias no emigrantes.

b) **Hipótesis VIII:** Los alumnos de familias emigrantes precisan significativamente de mayor ayuda por parte de psicólogos, familiares y otros (religiosos, amigos, etc.).

c) **Hipótesis IX:** La discriminación contra las familias emigrantes se da también en el ámbito escolar. Así pues, esperamos encontrar discriminación por parte de los profesores entre ambos colectivos.

PARTE EMPÍRICA

II. MÉTODO

1. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. MUESTRA, INSTRUMENTOS Y MÉTODO

1.1.1 Muestra

El presente estudio empleó tres muestras de sujetos, correspondientes a los tres principales actores implicados en este problema: alumnos, padres (o representantes) y educadores. El procedimiento de recogida de la muestra se llevó a cabo de la siguiente manera: Se seleccionaron 644 aulas de centros de educación primaria de las regiones: **Costa** (El Oro, Guayas, Santo Domingo, Esmeraldas, Manabí, Los Ríos, Santa Elena). **Sierra** (Pichincha, Azuay, Loja, Cañar, Imbabura, Carchi, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo) y **Oriente** (Morona Santiago, Pastaza, Napo, Zamora Chinchipe, Sucumbíos) en Ecuador. En cuanto a los centros, la mayoría de ellos (65%) fueron escuelas públicas (fiscales), aunque también se incluyeron escuelas concertadas (fisco-misionales: 14,5%), municipales (1,4%), privadas laicas (7,6%) y privadas religiosas (11,5%). (Ver Anexo 1).

En cada uno de los centros seleccionados se seleccionó el aula correspondiente, en la Costa (126 aulas), Sierra (464 aulas) y Oriente (54 Aulas) de cursos de primaria, y dentro de cada aula se tomaron por separado

a los alumnos de 10 a 11 años de familias emigrantes y a los alumnos de familias no emigrantes. De cada uno de estos grupos se tomaron al azar a un mínimo de 12 alumnos (6 estudiantes de familias migrantes y 6 de no migrantes), que formarían parte de la muestra de alumnos de nuestro estudio. Adicionalmente, el padre o representante de cada uno de los alumnos seleccionados fue contactado para formar parte asimismo de nuestra muestra de padres/representantes. Por último, el profesor correspondiente al aula donde fueron seleccionados los alumnos pasaría también a formar parte de nuestra muestra de profesores. La muestra final de alumnos constaba de 4.178 sujetos, la mitad de los cuales procedía de familias emigrantes (2089), y la otra mitad de familias no emigrantes. Dado que cada alumno fue emparejado con su padre o representante, nuestra muestra final de padres/representantes también constaba de 4.178 sujetos, repartidos de igual modo entre familias emigrantes (2089) y no emigrantes. Por lo que respecta a la muestra de profesores, su número es equivalente al número de aulas seleccionadas para nuestro estudio (644). Con el fin de poder hacer comparaciones entre alumnos y representantes, así como entre éstos y los profesores, se asignó un código identificativo a cada uno de los sujetos participantes en el estudio, de tal modo que dicho código emparejaba a cada alumno con su padre/representante y su profesor. (Ver Anexo 1).

1.1.2 Instrumentos

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario elaborado *ad hoc* para este estudio. Dado que contábamos con tres muestras de sujetos (alumnos, padres/representantes y profesores), se elaboraron tres cuestionarios diferentes, cada uno destinado a una muestra concreta. (Ver Anexo 2). Los cuestionarios contenían una serie de ítems comunes al menos a dos muestras de sujetos, que permitirían comparar las distintas percepciones proporcionadas por cada muestra sobre un mismo asunto. Por

otra parte, cada cuestionario contenía también ítems específicos de la muestra considerada. Finalmente, en el caso de los padres/representantes, también se incluyeron ítems diferentes para aquellos pertenecientes al grupo de familias emigrantes y aquellos pertenecientes al grupo de familias no emigrantes. Así pues, teniendo en cuenta tanto el número de muestras como el de grupos, el número final de cuestionarios diferentes empleados en el presente estudio fue de 5 (alumnos de familias emigrantes, alumnos de familias no emigrantes, padres/representantes de familias emigrantes, padres /representantes de familias no emigrantes, y profesores).

1.1.3 Método

El cuestionario fue aplicado por un equipo de 340 investigadores, (Costa=55, Sierra=250 y Oriente 35) a los que se instruyó a través de un sistema informático, elaborado por nosotros mismos, -SINAC (Sistema Nacional de Cuestionario), en los requerimientos de las distintas muestras y grupos. Los datos se recogieron entre los meses de mayo y junio de 2010. Posteriormente, los datos fueron codificados y depurados, eliminando aquellos cuestionarios mal cumplimentados o muy incompletos, quedando la muestra definitiva compuesta por 4.178 alumnos, 4.178 padres/representantes, y 644 profesores.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.1 Resultados de los alumnos

La muestra final de alumnos estaba compuesta por 4.178 sujetos, estudiantes de educación básica. La mitad de los sujetos (2.089) eran hijos/as de padres emigrantes, y la otra mitad (2.089) eran hijos/as de padres no emigrantes. En cuanto al sexo, el 49,23% de los alumnos eran niños, y el 50,77% restante, niñas. No obstante, si tenemos en cuenta el estado migratorio, los porcentajes son ligeramente diferentes para hijos/as de emigrantes (52,11% de niños y 47,95% de niñas) y para hijos/as de no emigrantes (48,89% de niños y 52,85% de niñas). La Tabla 1 muestra el reparto de la muestra por sexo y estado migratorio (hijo/as de padres emigrantes vs. no emigrantes).

		Estado Migratorio								
		Hijo/a de Padre Emigrante			Hijo/a de Padre No Emigrante			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Sexo	Masculino	1072	52,11%	51,32%	985	47,89%	47,15%	2057	100,00%	49,23%
	Femenino	1017	47,95%	48,68%	1104	52,05%	52,85%	2121	100,00%	50,77%
	Total	2089	50,00%	100,00%	2089	50,00%	100,00%	4178	100,00%	100,00%

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudiantes en función del sexo y el estado migratorio.

Por lo que respecta a la edad, un 41% de los sujetos de los alumnos tenía 10 años, y un 59% de ellos tenía 11 años. De nuevo, los porcentajes son ligeramente diferentes para hijos/as de emigrantes (48,22% de 10 años y 51,24% de 11 años) y para hijos/as de no emigrantes (51,78% de 10 años y

48,76% de 11 años). La Tabla 2 muestra el reparto de la muestra por edad y estado migratorio.

		Estado Migratorio								
		Hijo/as de Padre Emigrante			Hijo/as de Padre No Emigrante			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Edad que tienes	10	826	48,22%	39,54%	887	51,78%	42,46%	1713	100,00%	41,00%
	11	1263	51,24%	60,46%	1202	48,76%	57,54%	2465	100,00%	59,00%
	Total	2089	50,00%	100,00%	2089	50,00%	100,00%	4178	100,00%	100,00%

Tabla 2. Distribución de la muestra de estudiantes en función de la edad y el estado migratorio.

2.1.1. Ámbito familiar

En cuanto a la relación de los alumnos con sus padres y madres, los alumnos valoraron en una escala de 0 ("nunca") a 3 ("siempre"), y por separado, la relación con cada uno de sus progenitores. Los resultados muestran medias altas en ambos casos, con valores próximos a 2 ("muchas veces") o superiores, pero que son sistemáticamente más bajas para los hijos/as de emigrantes, por lo que se llevó a cabo un análisis de varianza tomando como factor intersujetos el estado migratorio. Los resultados fueron muy significativos ($p < .001$) para todos los ítems, excepto uno ("Prefiero estar con mi mamá"), pero la prueba M de Box mostró heterogeneidad de varianzas entre ambos grupos. Teniendo en cuenta el hecho de que nuestra muestra es muy amplia, por un lado, y que el tamaño de los dos grupos es idéntico, esta violación del supuesto de homogeneidad de varianzas no es preocupante. No obstante, se repitieron las comparaciones entre ambos grupos utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney). Los resultados mostraron de nuevo diferencias muy significativas ($p < .001$) en la relación con los padres en función del estado migratorio, ahora para todos los ítems. Como conclusión, podemos decir que, a pesar de que la relación con los padres es buena en general para todos los estudiantes, las medias

son siempre significativamente inferiores para los hijos/as de emigrantes. La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones típicas obtenidas por ambos grupos en los ítems correspondientes al padre (ítems impares) y a la madre (ítems pares).

	Estado Migratorio			
	Hijo/as de Padre Emigrante		Hijo/as de Padre No Emigrante	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Intento comprender a mi papá	2,09	1,09	2,50	,78
Intento comprender a mi mamá	2,59	,73	2,78	,54
Me trata de la mejor manera que puede	2,33	,97	2,68	,63
Me trata de la mejor manera que puede	2,67	,63	2,78	,53
Se interesa por mis problemas	2,21	1,05	2,58	,78
Se interesa por mis problemas	2,61	,73	2,77	,55
Me escucha cuando hablo con él	2,28	1,02	2,54	,76
Me escucha cuando hablo con ella	2,60	,72	2,73	,58
¡Mi papá me comprende!	2,17	1,06	2,52	,77
¡Mi mamá me comprende!	2,55	,76	2,72	,59
Escucho a mi papá cuando me habla	2,27	1,03	2,64	,67
Escucho a mi mamá cuando me habla	2,56	,72	2,73	,55
Me gusta su forma de pensar	2,06	1,06	2,47	,78
Me gusta su forma de pensar	2,53	,75	2,69	,61
Me gusta conversar con él	2,28	1,01	2,52	,77
Me gusta conversar con ella	2,68	,66	2,78	,51
Prefiero estar con mi mamá	2,19	1,00	2,23	,91
Prefiero estar con mi papá	1,62	1,11	1,87	,96
Respeto mis ideas y gustos aunque yo no esté de acuerdo con él	1,98	1,06	2,27	,89
Respeto mis ideas y gustos aunque yo no esté de acuerdo con ella	2,33	,84	2,48	,77
Estoy muy bien con mi papá	2,00	1,13	2,56	,74
Estoy muy bien con mi mamá	2,58	,77	2,77	,53
Él valora positivamente las cosas que hago	2,05	1,03	2,42	,79
Ella valora positivamente las cosas que hago	2,51	,77	2,62	,67
Intento que mi papá esté feliz conmigo	2,38	,99	2,72	,62
Intento que mi mamá esté contenta conmigo	2,77	,57	2,83	,46

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas para la relación de los estudiantes con su padre (ítems impares) y su madre (ítems pares).

Además de las diferencias en función del estado migratorio, también parecen darse diferencias en función del progenitor evaluado (padre o madre), con medias más bajas para los padres que para las madres, tanto en el grupo de hijos/as de emigrantes como en el de hijos/as de no emigrantes. Por ello, se realizaron 13 análisis de varianza para cada uno de los 13 ítems de relación

con los progenitores, tomando como factor intersujetos el estado migratorio (hijos/as de emigrantes vs. Hijos/as de no emigrantes), y como factor intrasujetos el progenitor evaluado (padre vs. Madre). En todos los casos, se encontró un efecto significativo de ambos factores ($p < .001$ en todos los casos), así como una interacción significativa entre ellos ($p < .001$ en todos los casos). Así pues, como conclusión podemos decir que los estudiantes obtienen medias altas en general en cuanto a la relación con sus padres, pero éstas son significativamente más bajas para los hijos/as de padres emigrantes. Asimismo, se han encontrado medias significativamente más altas cuando los estudiantes evalúan su relación con su madre que cuando evalúan su relación con su padre. Finalmente, ambos factores interaccionan, en el sentido de que las diferencias en función del progenitor evaluado son más grandes en el caso de los hijos/as de emigrantes. Esto es, aunque la madre es siempre mejor valorada que el padre, las valoraciones dadas por hijos/as de emigrantes son más bajas que las dadas por hijos/as de no emigrantes, y la ventaja correspondiente a la madre con respecto al padre es mayor entre los primeros que entre los segundos, por lo que el efecto de interacción encontrado implica que las consecuencias más negativas de la emigración recaen sobre el padre. Esto se debe probablemente a que el padre es el que emigra en la mayoría de los casos.

En cualquier caso, es importante resaltar que las medias son elevadas en todos los casos, lo que implica que las relaciones de los alumnos con sus padres son buenas en general, independientemente del estado migratorio de la familia y del progenitor evaluado.

Si tenemos en cuenta exclusivamente al colectivo de estudiantes hijos/as de emigrantes, nos encontramos con que más de la mitad de nuestra muestra (60,7%) tenía 3 ó menos años en el momento de su separación del progenitor emigrante (ver Tabla 4). Este dato nos indica que gran parte de los estudiantes perdieron el contacto con el progenitor cuando todavía eran

muy pequeños. Es de esperar que este hecho tenga un efecto negativo sobre su relación con el progenitor emigrante.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad en años 0	308	7,4	15,3	15,3
1	424	10,1	21,1	36,4
2	277	6,6	13,8	50,2
3	211	5,1	10,5	60,7
4	159	3,8	7,9	68,6
5	144	3,4	7,2	75,7
6	121	2,9	6,0	81,8
7	91	2,2	4,5	86,3
8	112	2,7	5,6	91,8
9	117	2,8	5,8	97,7
10	47	1,1	2,3	100,0
Total	2011	48,1	100,0	
Perdidos Sistema	2167	51,9		
Total	4178	100,0		

Tabla 4. Distribución de frecuencias para la edad del niño/a en el momento de la separación del progenitor emigrante.

Para comprobar este extremo, se examinó la frecuencia de comunicación de los niños/as con el progenitor emigrante en función de la edad del niño/a en el momento de la separación (ver Tabla 5). En el caso de los padres, que son los que emigran con mayor frecuencia, la comunicación es menos frecuente cuanto más pequeño era el niño/a en el momento de la separación, con medias de edad progresivamente menores cuanto menor es la frecuencia de comunicación. En el caso de las madres, este efecto no es tan claramente apreciable. No obstante, en ambos casos (padres y madres), la ausencia de comunicación se produce cuando la edad media del niño/a en el momento de la separación del progenitor es inferior a tres años. Este resultado sería consistente con los planteamientos sobre vínculo parental de Bowlby, que sitúa la edad crítica para la formación del vínculo entre los 6 y los 8 meses de edad. Bowlby (1969-1991) asegura que el apego está en construcción a partir de las 6 u 8 semanas a los 6 u 8 meses. Durante esta etapa los bebés van consolidando los vínculos afectivos con la madre, padre o cuidador y dirige hacia ellos sus respuestas sociales (Banús, 2012).

Como resumen de todo lo anterior, los resultados obtenidos en este apartado avalan nuestra hipótesis VI, que predice peores relaciones familiares dentro de las familias emigrantes

		Edad del niño/a en el momento de la separación por emigración	
		Media	d.t.
Te comunicas con tu Papá que se encuentran fuera de Ecuador	Diariamente	3,49	2,99
	Una vez por semana	3,27	2,84
	Una vez al mes	3,13	2,88
	Una vez al año	3,02	2,81
	Nunca	2,79	2,70
Te comunicas con tu Mamá que se encuentran fuera de Ecuador	Diariamente	3,35	2,94
	Una vez por semana	3,15	2,74
	Una vez al mes	3,48	2,89
	Una vez al año	3,40	2,88
	Nunca	2,28	2,74
Total		3,23	2,83

Tabla 5. Frecuencia de comunicación del niño/a con el padre/madre en función de su edad en el momento de la separación del progenitor.

2.1.2. Ámbito escolar

En lo que se refiere al ámbito escolar, se investigó la integración del estudiante en la escuela en función de su estado migratorio. Los resultados (ver Tabla 6) son buenos en general, con medias superiores a 2 ("muchas veces") para conductas deseables, y medias inferiores a 1 ("pocas veces") para conductas no deseables. No obstante, los hijos/as de emigrantes muestran peores resultados que los hijos/as de no emigrantes, con medias más bajas en las conductas deseables, y más altas en las no deseables. La única excepción la constituye la falta de asistencia a clase, donde la media es ligeramente superior para los hijos/as de no emigrantes (0,57 frente a 0,55 para los hijos/as de emigrantes).

	Estado Migratorio			
	Hijo/a de Padre Emigrante		Hijo/a de Padre No Emigrante	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Estoy atento en clase	2,16	,83	2,36	,76
Aunque me desagradan las clases, cumplo las normas	2,22	,91	2,43	,84
Me aburro en la escuela	,74	,91	,59	,80
Estoy feliz con mi escuela	2,42	,89	2,64	,75
Me salgo de las clases	,18	,58	,13	,47
Tengo ganas de gritar y pelear con los demás	,36	,75	,31	,66
Me gusta ir a la escuela	2,49	,84	2,66	,70
Falto a las clases	,55	,65	,57	,64
Me siento solo/a, porque mis padres no me ayudan con las tareas	,90	1,08	,47	,83
Tengo que hablar con el psicólogo de la escuela	,40	,80	,30	,72
Estoy mal en notas	,80	,79	,65	,74
El ambiente en el aula es agradable	2,23	,97	2,35	,90
Aprendo mucho asistiendo a clase	2,72	,60	2,83	,48

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas según el grado de integración del estudiante con la escuela.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas en las medias de alumnos hijos/as de emigrantes y no emigrantes, se llevó a cabo un análisis de varianza univariado, con el estado migratorio como factor intrasujetos. Los resultados mostraron diferencias muy significativas ($p < .01$) en todos los ítems, excepto en el ya mencionado de falta de asistencia a las clases, donde no se encontraron diferencias significativas, y en el ítem referente a agresividad y ganas de pelear con los demás, donde la significación fue de .044. Dado que no se encontró homogeneidad de varianzas entre grupos, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney). Los resultados mostraron diferencias muy significativas ($p < .001$) en todos los ítems, excepto en los dos mencionados anteriormente, que no alcanzaron significación estadística. Al igual que en caso del ámbito familiar, cabe puntualizar que, aunque significativas, las diferencias encontradas son de pequeña magnitud.

En cuanto a la comunicación dentro de la escuela, al igual que en el caso anterior, se encontraron medias próximas a 2 para los ítems positivos, e inferiores a 1 para los ítems negativos en todos los casos, aunque de nuevo

los resultados fueron peores para los hijos/as de emigrantes, con medias inferiores en los ítems positivos, y medias superiores en los ítems negativos, que los hijos/as de no emigrantes (ver Tabla 7).

	Estado Migratorio			
	Hijo/a de Padre Emigrante		Hijo/a de Padre No Emigrante	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Converso con mis profesores	1,80	1,03	1,96	,98
Converso con mis compañeros	2,54	,74	2,60	,72
Mis compañeros hablan conmigo	2,49	,78	2,58	,72
Me cuesta decir lo que siento	1,42	1,07	1,28	1,07
Me veo diferente a los demás	,97	1,13	,73	1,06
Me siento solo/a	,74	1,02	,36	,75

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas para ítems sobre comunicación dentro de la escuela.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas, se llevó a cabo un análisis de varianza univariado con el estado migratorio como factor intrasujetos, encontrándose diferencias muy significativas ($p < .01$) en todos los casos, excepto en el ítem referente a dificultades para expresar los propios sentimientos, donde las diferencias no fueron significativas. Dado que tampoco en este caso se encontró homogeneidad de las varianzas, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), donde se encontraron diferencias muy significativas ($p < .001$) para todos los ítems.

Otro aspecto evaluado dentro del ámbito escolar fue la relación del alumno con sus compañeros y profesores. En cuanto a la relación con los compañeros, y al igual que en los casos anteriores, los resultados fueron buenos en general, con medias próximas a 2 para los ítems positivos, e inferiores a 1 para los ítems negativos. También al igual que en casos anteriores, los resultados fueron ligeramente peores para los hijos/as de emigrantes, con puntuaciones más bajas en los ítems positivos y más altas en los ítems negativos (ver Tabla 8). Un análisis de varianza univariado, con el estado migratorio como factor intersujetos mostró diferencias muy

significativas ($p < .01$) en todos los ítems, excepto en dos, referidos a la crítica interpersonal (“Digo cosas de mis compañeros que no son muy buenas” y “Mis compañeros dicen cosas de mí que no son buenas”), donde las diferencias no fueron significativas. Dado que, de nuevo, se encontró heterogeneidad de varianzas, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que también mostró diferencias muy significativas ($p < .001$) en todos los ítems, excepto en los dos anteriormente mencionados.

	Estado Migratorio			
	Hijo/a de Padre Emigrante		Hijo/a de Padre No Emigrante	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Me gusta compartir con los compañeros/as que tengo	2,37	,82	2,50	,74
Creo que mis compañeros/as me aprecian	2,02	,96	2,19	,92
Me llevo bien con mis compañeros/as	2,49	,75	2,59	,69
Mis compañeros/as se portan bien conmigo	2,12	,90	2,24	,86
Si alguien me critica, mis compañeros/as me defienden	1,74	1,09	1,91	1,06
Si alguien critica a mis compañeros/as, yo les defiendo	2,01	,97	2,19	,92
Mis compañeros me ayudan cuando se lo pido	2,02	,96	2,19	,90
Digo cosas de mis compañeros/as que no son muy buenas	,67	,89	,65	,83
Ayudo a mis compañeros/as cuando me lo piden	2,21	,86	2,37	,80
Creo que mis compañeros/as hablan bien de mí	1,87	,99	1,98	,94
Pienso que tengo buenos /as compañeros/as	2,30	,88	2,50	,78
Pego a mis compañeros/as	,45	,78	,37	,68
Quiero estar solo y que nadie me moleste	,65	,96	,54	,88
Mis compañeros/as dicen cosas de mí que no son buenas	,83	,94	,80	,90

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas para ítems sobre relación con los compañeros en la escuela.

Por lo que respecta a la relación con los profesores, las medias obtenidas muestran una situación similar a las anteriores, con medias altas en general en los ítems positivos, y bajas en los ítems negativos, y con peores resultados para los hijos/as de emigrantes, con medias más bajas en los ítems positivos, y más altas en los ítems negativos (ver Tabla 9). Para comprobar la significación de estas diferencias, se realizó un análisis de varianza univariado, con el estado migratorio como factor intersujetos. Los resultados mostraron diferencias muy significativas ($p < .001$) en todos los

ítems, excepto en el referente al ítem "Creo que mis profesores no me quieren", donde las diferencias no alcanzaron la significación estadística. Dado que se encontró también heterogeneidad de varianzas para estos ítems, se llevó a cabo el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que mostró diferencias muy significativas ($p < .01$) en todos los ítems.

	Estado Migratorio			
	Hijo/a de Padre Emigrante		Hijo/a de Padre No Emigrante	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Pienso que mis profesores/as me aprecian	2,20	,94	2,38	,85
Me ayudan cuando se lo pido	2,38	,84	2,52	,77
Me ignoran, ¡es cómo si fuera "invisible"!	,40	,80	,27	,66
Creo que mis profesores /as hablan bien de mí	2,22	,92	2,37	,86
Pienso que están satisfechos/as conmigo	2,00	,96	2,19	,95
Creo que mis profesores /as no me quieren	,60	,96	,55	,96
Me felicitan por mis trabajos escolares	2,12	,94	2,32	,86
Mis profesores/as me castigan	,42	,74	,33	,61
Me felicitan por mi comportamiento en la escuela	1,94	,96	2,14	,92
Me demuestran interés por mí	2,13	,94	2,32	,88
Mis profesores/as hablan conmigo	2,10	,95	2,28	,86
Realizo las tareas que me mandan para la casa	2,52	,70	2,67	,60
En clase presto atención a las explicaciones del/a profesor/a	2,36	,77	2,50	,68

Tabla 9. Medias y desviaciones típicas para ítems sobre relación con los profesores.

Como resumen de todo lo anterior, hemos encontrado buenos resultados en general para todos los estudiantes, independientemente de su estado migratorio, pero con puntuaciones sistemáticamente peores para los que son hijos /as de emigrantes con respecto a los que no se han visto afectados por la emigración, lo que vendría a confirmar nuestra hipótesis VII, que predice peores resultados académicos para los alumnos de familias emigrantes. Este efecto negativo de la emigración incide tanto en el ámbito familiar como en el escolar, por lo que no debe ser minusvalorado. Además, dentro del grupo de alumnos hijos/as de emigrantes, la duración de la separación parece estar relacionada con la frecuencia con que el hijo/a se comunica con el progenitor emigrado, con frecuencias tanto más bajas cuanto más tiempo haya

transcurrido desde que se produjo la separación de dicho progenitor. La ausencia de comunicación se presenta con mayor frecuencia cuando el niño/a tenía menos de 3 años en el momento de la separación. Dado que más de la mitad de los estudiantes de nuestra muestra fueron separados del progenitor emigrante cuando tenían 3 años o menos, existiría un elevado riesgo de pérdida del vínculo parental para más de la mitad de nuestra muestra.

2.2 Resultados de padres/representantes

Del mismo modo que se aplicó el cuestionario a los alumnos, un segundo cuestionario fue aplicado a los representantes en la escuela de esos mismos alumnos (4178). Si nos atenemos al grado de parentesco con el alumno, en el caso de los hijos/as de no emigrantes, casi el 80% de los cuestionarios (78,06%) fueron contestados por la madre, y prácticamente el 20% restante (19,93%), por los padres. Sin embargo, en el caso de los hijos/as de emigrantes, sólo la mitad de los cuestionarios fueron cumplimentados por las madres (50,02%), sólo el 5,74% lo fueron por parte de los padres, mientras que otros familiares tuvieron porcentajes altos de respuesta, sobre todo las abuelas (21,92%) y las tías (11,83%, ver Tabla 10).

Estado Migratorio									
Quién es el Representante	Padres Emigrantes			Padres No Emigrantes			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Padre	115	22,46%	5,74%	397	77,54%	19,93%	512	100,00%	12,82%
Madre	1002	39,19%	50,02%	1555	60,81%	78,06%	2557	100,00%	64,01%
Abuelo	86	94,51%	4,29%	5	5,49%	,25%	91	100,00%	2,28%
Abuela	439	97,34%	21,92%	12	2,66%	,60%	451	100,00%	11,29%
Tío	35	100,00%	1,75%	0	,00%	,00%	35	100,00%	,88%
Tía	237	97,13%	11,83%	7	2,87%	,35%	244	100,00%	6,11%
Hermano	11	78,57%	,55%	3	21,43%	,15%	14	100,00%	,35%
Hermana	53	86,89%	2,65%	8	13,11%	,40%	61	100,00%	1,53%
Otro	25	83,33%	1,25%	5	16,67%	,25%	30	100,00%	,75%
Total	2003	50,14%	100,00%	1992	49,86%	100,00%	3995	100,00%	100,00%

Tabla 10. Representante que respondió al cuestionario en función del estado migratorio.

Uno de los aspectos más relevantes en relación con el fenómeno migratorio es el socio-económico. En este sentido, los representantes de nuestra muestra informaron de niveles socio-económicos significativamente más bajos en el caso de las familias de emigrantes que en el de las familias no emigrantes, lo que indica una asociación clara entre el nivel socio-económico y la condición de emigrante o no emigrante (chi-cuadrado = 10,93; g.l. = 2; $p < .01$, ver Tabla 11). Si además tenemos en cuenta que el nivel socio-económico informado es el actual, parece que el hecho de emigrar no ha mejorado en gran medida la situación socio-económica de estas familias. Este resultado no coincide con la percepción que se tiene de un nivel económico superior por parte de las familias emigrantes debido al dinero enviado desde el extranjero. Esto se corrobora en las investigaciones de (Acosta, López y Villamar, 2006; Camacho y Hernández, 2008).

			Estado Migratorio		Total
			Padres Emigrantes	Padres No Emigrantes	Padres Emigrantes
¿Considera que el nivel socio-económico de su familia es?	Alto	Recuento	18	24	42
		Frecuencia esperada	20,9	21,1	42,0
	Medio	Recuento	1284	1384	2668
		Frecuencia esperada	1330,1	1337,9	2668,0
	Bajo	Recuento	742	648	1390
		Frecuencia esperada	693,0	697,0	1390,0
Total		Recuento	2044	2056	4100
		Frecuencia esperada	2044,0	2056,0	4100,0

Tabla 11. Tabla de contingencia para nivel socioeconómico frente a estado migratorio.

Por lo que se refiere al nivel de estudios de los representantes, dada la diferente composición de los encuestados en función de su estado migratorio, sólo se tuvieron en cuenta los resultados proporcionados por padres y madres, con el fin de evitar el efecto del posible bajo nivel de estudios de otros representantes en el caso de las familias emigrantes (abuelas, tías, etc.). Incluso tomando esta precaución, se encontró una asociación clara entre nivel de estudios y estado migratorio (chi-cuadrado = 82,55; g.l. = 6; $p < .001$, ver Tabla 12). Los niveles de estudios más bajos (sin estudios y primaria) se dan con mayor frecuencia de la esperada entre los padres y madres de familias emigrantes, mientras que para los niveles superiores (secundaria, formación profesional, enseñanzas medias y superiores), las frecuencias son menores de las esperadas. En el caso de las familias no emigrantes se encontró el fenómeno opuesto. Así pues, la emigración aparece claramente asociada a niveles socioeconómicos y culturales bajos. Estos resultados corroboran nuestra hipótesis I, que planteaba una desventaja tanto económica como socio-educativa en el caso de las familias emigrantes.

¿Máximo nivel alcanzado en sus estudios?			Estado Migratorio		Total	
			Padres Emigrantes	Padres No Emigrantes	Padres Emigrantes	
	Sin Estudios	Recuento	76	76	152	
		Frecuencia esperada	54,6	97,4	152,0	
	Primaria	Recuento	529	711	1240	
		Frecuencia esperada	445,3	794,7	1240,0	
	Secundaria	Recuento	338	717	1055	
		Frecuencia esperada	378,9	676,1	1055,0	
	Formación Profesional	Recuento	83	170	253	
		Frecuencia esperada	90,9	162,1	253,0	
	Título de grado medio (tecnología/s)	Recuento	38	93	131	
		Frecuencia esperada	47,0	84,0	131,0	
	Título universitario, pregrado	Recuento	41	176	217	
		Frecuencia esperada	77,9	139,1	217,0	
	Título universitario, postgrado	Recuento	14	54	68	
		Frecuencia esperada	24,4	43,6	68,0	
	Total		Recuento	1119	1997	3116
			Frecuencia esperada	1119,0	1997,0	3116,0

Tabla 12. Tabla de contingencia de nivel de estudios (sólo padre y madre) por estado migratorio.

2.2.1. Ámbito familiar

También los representantes respondieron a preguntas sobre las relaciones dentro de la familia. En cuanto a la percepción que éstos tienen de su familia, se encontró una asociación significativa entre las respuestas proporcionadas por los sujetos y su estado migratorio (ver Tabla 13). Concretamente, las familias emigrantes se consideraron significativamente menos organizadas que las no emigrantes (chi-cuadrado = 84,22; g.l. = 1; $p < .001$). Las familias emigrantes también se consideraron significativamente más conflictivas que las familias no emigrantes (chi-cuadrado = 16,33; g.l. = 1; $p < .001$). Finalmente, las familias emigrantes se consideraron significativamente menos unidas que las familias no emigrantes (chi-cuadrado = 47,04; g.l. = 1; $p < .001$). Podemos concluir, por tanto, que la

emigración tiene un efecto negativo en la dinámica familiar reconocido por las propias familias emigrantes.

	Estado Migratorio							
	Padres Emigrantes				Padres No Emigrantes			
	Si		No		Si		No	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Organizada, cada miembro ejerce su función	564	27,19%	1510	72,81%	842	40,70%	1227	59,30%
Con más conflictos de los habituales	128	6,17%	1946	93,83%	72	3,48%	1997	96,52%
Unida, a pesar de las dificultades	1200	57,86%	874	42,14%	1410	68,15%	659	31,85%

Tabla 13. Relaciones dentro de la familia en función del estado migratorio.

Adicionalmente, también se evaluaron las relaciones entre el alumno y su representante dentro de la familia. Los resultados muestran de nuevo puntuaciones altas en general para los aspectos positivos, y bajas para los negativos, aunque los resultados son siempre ligeramente peores para las familias emigrantes (ver Tabla 14).

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Positivas, sin problemas	1,93	,98	2,14	,91
Especialmente buenas en casi todos los aspectos	2,11	,85	2,14	,91
Buenas en general, aunque algunos aspectos, han podido influirle de forma negativa.	1,54	,91	1,64	,95
Conflictivas, quizás por diferencias de trato con respeto a sus hermanos/as	,87	,93	,86	,90
Conflictivas, debido al escaso tiempo que se está con él/ella	,83	,91	,68	,86
Normales, las relaciones entre los miembros de la familia no han cambiado, aunque haya habido cambios en la familia	1,65	1,11	1,71	1,20
Otras respuestas	,67	1,13	1,35	1,34

Tabla 14. Relaciones entre el hijo/a y el representante en función del estado migratorio.

Al igual que en casos anteriores, se llevó a cabo un análisis de varianza univariado para comprobar la significación de las diferencias encontradas, con el estado migratorio como factor intrasujetos. En este caso, se encontraron diferencias significativas solamente para las relaciones positivas

($F_{1,3999} = 46,74$ $p < .001$), buenas ($F_{1,3838} = 11,39$ $p < .01$), y conflictivas ($F_{1,3867} = 27,36$ $p < .001$). Dado que se encontró heterogeneidad de varianzas entre grupos, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que informó de diferencias significativas para los mismos 3 ítems ($p < .01$).

Como resumen de los resultados encontrados en cuanto al ámbito familiar para los padres/representantes, éstos confirman nuestra hipótesis III, que planteaba una menor cohesión familiar dentro de las familias emigrantes, en comparación con las familias no emigrantes.

Por lo que se refiere a la conducta del alumno en el hogar, se encontraron medias en general bajas para las conductas negativas, y altas para las conductas positivas, aunque las primeras fueron siempre ligeramente superiores, y las segundas ligeramente inferiores, para las familias emigrantes (ver Tabla 15).

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Introversión	,85	,94	,72	,88
Timidez	,84	,87	,72	,76
Retraimiento	,79	,92	,56	,75
Agresividad	,73	,86	,54	,71
Descuido en los estudios	,94	,90	,71	,82
Alegría	2,26	,86	2,53	,72
Indisciplina	,84	,87	,70	,74
Desmotivación	,85	,87	,63	,77
Emprendimiento	1,82	,97	2,12	,88
Colaboración en las tareas de casa	2,01	,94	2,20	,85
Responsabilidad	2,10	,89	2,38	,76
Distracción	1,33	,90	1,23	,86
Atención a las cosas	1,97	,89	2,19	,80
Buena comunicación con el resto de la familia	2,39	,82	2,64	,65

Tabla 15. Medias en frecuencia de conductas del alumno observadas por el representante en función de su estado migratorio.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas se realizó un análisis de varianza univariado con el estado migratorio como factor intersujetos, que encontró diferencias muy significativas en todas las conductas evaluadas ($p < .001$). Dado que existía heterogeneidad de varianzas en nuestros datos, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que confirmó la significación de todas las diferencias encontradas ($p < .001$). Estos resultados estarían en línea con nuestra hipótesis IV, que plantea mayores problemas de conducta para los alumnos de familias emigrantes.

En lo que se refiere a la comunicación con el alumno respecto a su educación, de nuevo se encontraron resultados buenos en general, aunque con una salvedad. La media correspondiente al uso de disciplina y obediencia inmediata en el hogar es bastante elevada, situándose por encima de 1,5 (entre "pocas veces" y "muchas veces"), lo que pone de manifiesto la existencia frecuente de cierta rigidez en las normas de educación, independientemente del estado migratorio (ver Tabla 16). En lo que se refiere al resto de ítems, las medias son, de nuevo, ligeramente peores para las familias emigrantes.

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Dialoga con el hijo/a cuando se comporta mal en la escuela	2,43	,85	2,55	,79
Considera que el ambiente familiar, influye positivamente en la capacidad de comunicación del hijo/a, concretamente con sus compañeros de clase	2,30	,87	2,50	,78
Considera que el ambiente familiar, influye positivamente en la capacidad de comunicación del hijo/a, concretamente con el profesorado	2,29	,88	2,49	,79
En la educación de su hijo/a, ha optado por imponer medidas de disciplina rígidas y exige obediencia inmediata	1,55	1,06	1,56	1,07
El hijo/a presenta justificaciones de inasistencia a clases	1,38	1,29	1,56	1,31
Considera que el hijo/a debe ser independiente y responsabilizarse de su conducta	2,14	1,01	2,26	,98
Dialoga con su hijo/a siempre, tanto en situaciones positivas como negativas	2,53	,74	2,68	,63

Tabla 16. Comunicación del representante con respecto a la educación del alumno.

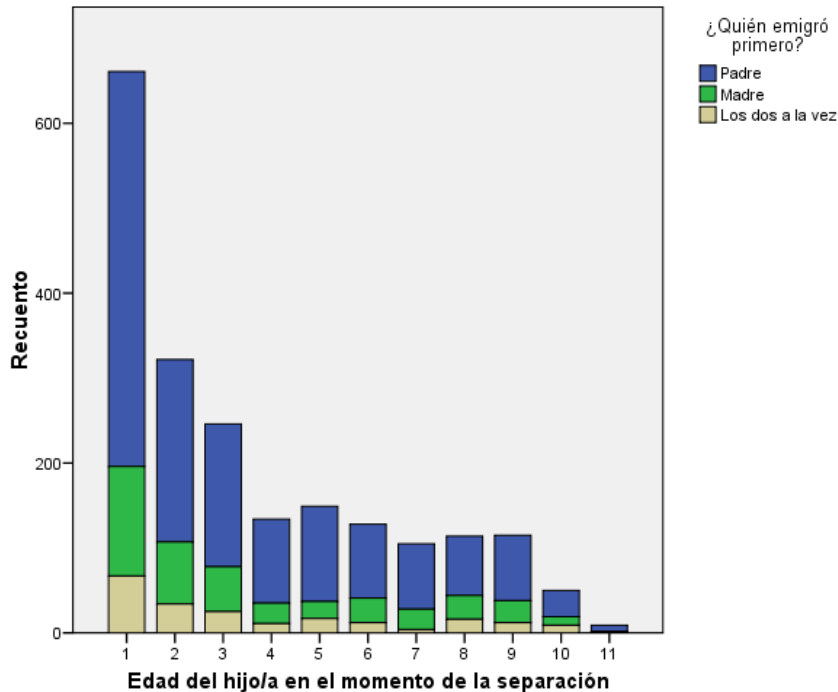
Para comprobar la significación estadística de las diferencias encontradas, se realizó un análisis de varianza univariado con el estado migratorio como factor intersujetos, que mostró diferencias muy significativas ($p < .001$) entre los grupos en todos los ítems, excepto en el ya mencionado referente a la disciplina en el hogar. Dado que se encontró de nuevo heterogeneidad de varianzas entre los grupos, se repitió el análisis utilizando un contraste no paramétrico (U de Mann-Whitney), que proporcionó idénticos resultados, con diferencias muy significativas ($p < .001$) en todos los ítems, excepto el referente a disciplina. Estos resultados vienen a confirmar nuestra hipótesis V, que plantea un estilo educativo más rígido para los padres/representantes de familias emigrantes. Este resultado podría deberse al hecho de que los representantes suelen ser personas con menor nivel educativo que los padres (abuelos, por ejemplo), por lo que su estilo educativo podría ser más anticuado que el de los progenitores.

Con respecto únicamente a las familias emigrantes, el padre es el que primero emigra en casi en un 70% de los casos, mientras que la madre es la primera en emigrar sólo en un 20% de los casos. La emigración de ambos cónyuges se da sólo en aproximadamente un 10% de los casos (ver Tabla 17).

		N	% col.
¿Quién emigró primero?	Padre	1425	69,14%
	Madre	423	20,52%
	Los dos a la vez	213	10,33%

Tabla 17. Porcentaje de emigración por parte de padre, madre, o ambos.

Figura 4. Evolución del fenómeno migratorio de los padres en función de la edad del alumno en el momento de la separación.



Si observamos el patrón migratorio a lo largo del tiempo, en función de la edad del hijo/a en el momento de la separación (ver Figura 4), podemos apreciar que la predominancia de la emigración masculina es constante en todos los años, así como que el pico de emigración de nuestros sujetos se produjo a principios de la década del año 2000, con una rápida caída en años posteriores, y que llega a niveles muy bajos en años recientes, probablemente debido a la crisis económica en los países tradicionalmente receptores de emigración, tales como la UE o los EEUU.

Igualmente, y tal y como ya vimos para el caso de los alumnos, la emigración tiene un efecto importante sobre la frecuencia de comunicación de la familia con el cónyuge emigrante. En la Tabla 18 se aprecia que la media de edad del hijo/a en el momento de la separación está asociada a la frecuencia de comunicación del representante con el progenitor emigrante,

con menor comunicación cuanto más pequeño fuese el niño/a en el momento de la separación. En el caso de la ausencia de comunicación ("nunca"), el niño/a tenía en promedio menos de 3 años en el momento de la separación, tal y como observamos también en las respuestas dadas por los alumnos.

		Edad del hijo/a en el momento de la separación	
		Media	d.t.
¿Cada cuánto tiempo se comunica usted con los familiares de los que está separado?	Diariamente	4,05	2,88
	Una vez por semana	3,77	2,81
	Una vez al mes	3,26	2,67
	Algunas veces al año	3,54	2,71
	Esporádicamente	3,54	2,81
	Nunca	2,68	2,37

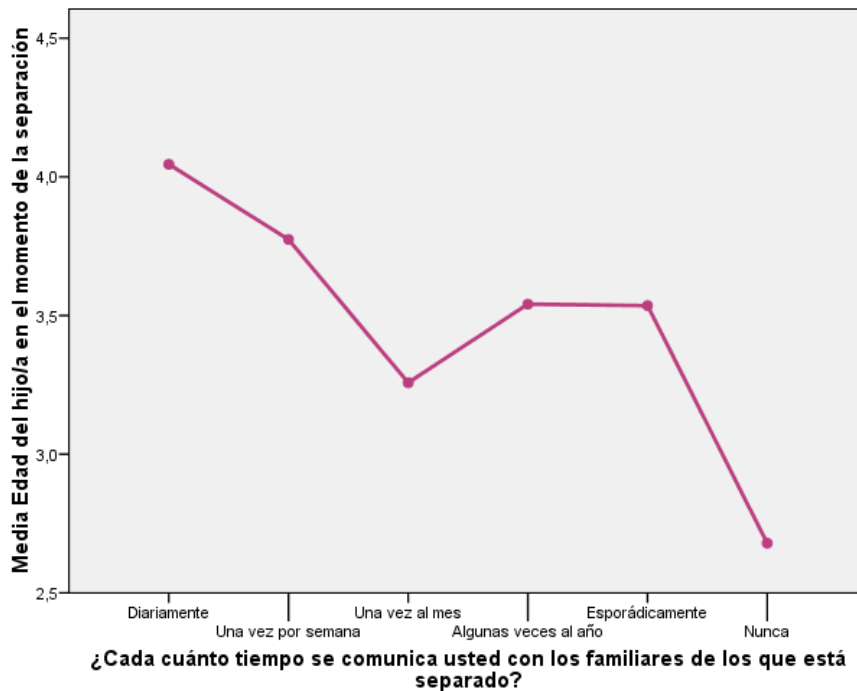
Tabla 18. Frecuencia de comunicación del representante con el progenitor emigrante en función de la edad del hijo/a en el momento de la separación.

Adicionalmente, y con el fin de comprobar la significación de las diferencias encontradas en las medias de edad para las categorías de frecuencia de comunicación, se realizó un análisis de varianza univariado, donde las categorías de frecuencia de comunicación fueron el factor intersujetos. Los resultados del análisis mostraron diferencias significativas entre las distintas categorías ($F_{5,1947} = 6,442; p < .001$). Las pruebas post-hoc de comparaciones entre grupos mostraron diferencias significativas entre la categoría de comunicación diaria y la de comunicación una vez al mes ($p < .01$) y entre la categoría de ausencia de comunicación ("nunca") y las categorías correspondientes a las mayores frecuencias de comunicación: diariamente ($p < .001$) y una vez por semana ($p < .001$).

La relación encontrada entre la frecuencia de comunicación del representante con el progenitor emigrante y la edad media del alumno en el momento de la separación puede apreciarse visualmente en la Figura 5.

Estos resultados vienen a confirmar nuestra hipótesis VI, que predecía una relación negativa entre el tiempo transcurrido desde la emigración y el grado de relación y comunicación con el progenitor emigrado, en este caso, por parte del representante que se ha quedado en Ecuador.

Figura 5. Frecuencia de comunicación del progenitor emigrante con los familiares según la edad media del alumno en el momento de la separación.



Finalmente, y también dentro del grupo de familias de emigrantes, se preguntó a los representantes acerca de las consecuencias que había traído la emigración a su familia en una escala de 0 ("Nada") a 3 ("Mucho"). Como puede apreciarse en la Tabla 19, las medias son bajas en general para todos los ítems, excepto para los referidos a "seguimos siendo familia, pero separados" y "nuestro hogar está ahora organizado de otra forma, pero funciona", lo que vendría a indicar que el efecto de la emigración no es valorado como muy importante, ni en sentido negativo ni en sentido positivo, y que la unión y organización familiar se mantiene a pesar de la emigración.

	Media	d.t.
Ha mejorado la situación económica	1,14	,88
Ha deteriorado la comunicación entre los miembros de la familia	1,34	1,13
Seguimos siendo familia, pero separados	1,84	1,13
Ha aumentado la unión familiar	1,05	1,11
Ha hecho difícil la relación con los profesores/as	,74	,93
Ha provocado dificultades de relación del hijo/a con los compañeros en clase	,61	,88
Ha provocado el divorcio de la pareja	,77	1,25
Ha provocado conflictos en la familia	1,01	1,12
Nuestro hogar está ahora organizado de otra forma, pero funciona	1,79	1,07
El resto de la familia viajaremos al otro país para estar juntos	,23	,68

Tabla 19. Consecuencias que ha traído la emigración a la familia.

Sin embargo, si se tiene en cuenta la edad del alumno en el momento de la separación, se encuentran correlaciones significativas ($p < .01$), aunque de pequeña magnitud, entre las respuestas proporcionadas por los representantes a estas preguntas y la edad del alumno en el momento de la separación (ver Tabla 20).

Concretamente, se da una correlación positiva con la situación económica, que indicaría una tendencia a la mejora económica tanto mayor cuanto menos tiempo ha transcurrido desde el momento de la emigración. Posibles explicaciones a este hecho podrían venir dadas por la habituación de los familiares a los nuevos ingresos con el paso de los años, de modo que el efecto económico sólo es evidente durante los primeros años de separación. También es posible que los emigrantes recientes se beneficien de la existencia de "cadenas migratorias" generadas por aquellos que les precedieron.

También se encontró una correlación positiva con la dinámica familiar, con valoraciones de la misma tanto mejores cuanto menos tiempo ha transcurrido desde la emigración, lo que vendría a indicar un efecto negativo a largo plazo de la emigración dentro de la dinámica familiar. Esta idea se ve reforzada por la correlación negativa encontrada con el fenómeno del

divorcio, donde la influencia de la emigración se percibe mayor cuanto más tiempo ha transcurrido desde la partida del cónyuge emigrante. Estos resultados se relacionan con nuestra hipótesis III, que predice una menor cohesión familiar en el caso de las familias emigrantes.

Finalmente, también se encontraron correlaciones positivas con la presencia de dificultades en la relación del alumno con compañeros y profesores, lo que vendría a indicar que la aparición de problemas dentro de la escuela es más probable cuando la separación se ha producido recientemente que cuando han transcurrido varios años desde la misma. Esto podría deberse a la falta de adaptación del alumno a la situación de emigración durante los primeros años de la separación, o a una menor influencia de la emigración cuando el niño/a es muy pequeño.

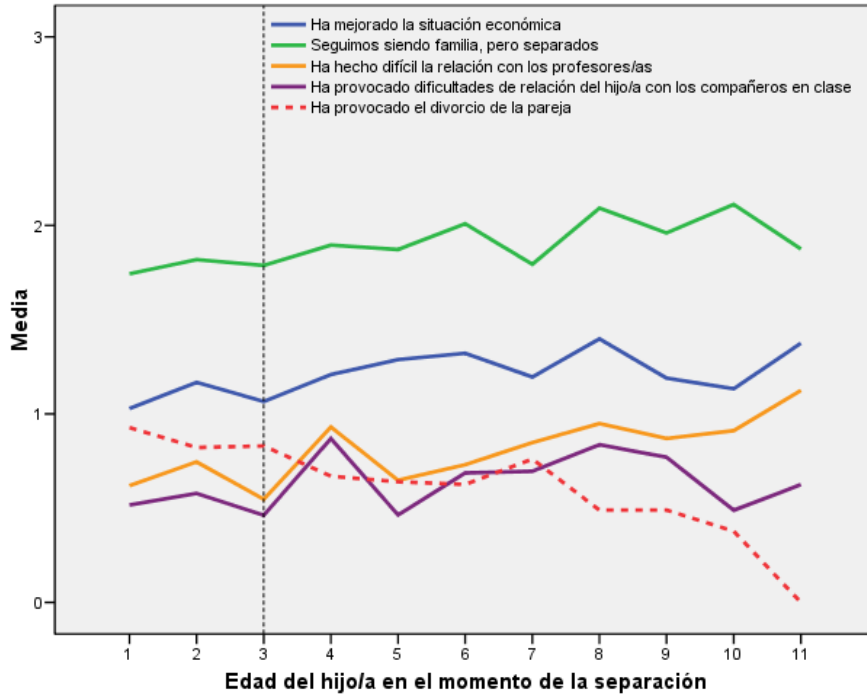
	Edad del hijo/a en el momento de la separación		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Ha mejorado la situación económica	,105(**)	,000	1976
Ha deteriorado la comunicación entre los miembros de la familia	-,017	,443	1928
Seguimos siendo familia, pero separados	,084(**)	,000	1949
Ha aumentado la unión familiar	,024	,304	1893
Ha hecho difícil la relación con los profesores/as	,090(**)	,000	1907
Ha provocado dificultades de relación del hijo/a con los compañeros en clase	,074(**)	,001	1924
Ha provocado el divorcio de la pareja	-,121(**)	,000	1833
Ha provocado conflictos en la familia	-,028	,229	1901
Nuestro hogar está ahora organizado de otra forma, pero funciona	-,009	,689	1916
El resto de la familia viajaremos al otro país para estar juntos	-,021	,352	1892

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 20. Correlación entre valoración de las consecuencias de la emigración y la edad del alumno en el momento de la separación.

En la Figura 3 se representan visualmente las relaciones encontradas entre la edad del alumno y las consecuencias de la emigración dentro de la familia en los ítems para los cuales se encontraron correlaciones significativas.

Figura 6. Relación entre la edad del hijo/a en el momento de la separación y las valoraciones sobre las consecuencias de la emigración en la familia para los ítems con correlaciones significativas.



2.2.2. Ámbito escolar

En lo que se refiere al ámbito escolar, los representantes informaron del grado de comunicación del alumno dentro de la escuela. En general, y al igual que en otros aspectos evaluados, los resultados son ligeramente peores para las familias emigrantes en comparación con las no emigrantes (ver Tabla 21). Estas diferencias entre grupos resultaron ser significativas para la calidad de la comunicación con profesores ($\chi^2 = 17,66$; g.l. = 1; $p < .001$) y con el rector ($\chi^2 = 9,63$; g.l. = 1; $p < .01$).

		Estado Migratorio			
		Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
		N	% col.	N	% col.
Profesores	Si	1522	73,99%	1646	79,52%
	No	535	26,01%	424	20,48%
Compañeros	Si	1691	82,21%	1748	84,44%
	No	366	17,79%	322	15,56%
Rector	Si	236	11,47%	305	14,73%
	No	1821	88,53%	1765	85,27%
Psicólogo educativo	Si	90	4,38%	103	4,98%
	No	1967	95,62%	1967	95,02%
Orientador educativo	Si	93	4,52%	87	4,20%
	No	1964	95,48%	1983	95,80%

Tabla 21. Comunicación del alumno dentro de la escuela en función del estado migratorio.

Otro aspecto que también fue evaluado por los representantes lo constituye el recurso a la ayuda de profesionales, familiares u otros (amigos, religiosos, etc.) por parte del alumno, en aspectos relacionados con la educación. Los resultados (ver Tabla 22) muestran que la ayuda es prestada mayoritariamente por los profesores (más del 50%), seguidos de los familiares (entre el 35% y el 40%); además, los alumnos de familias emigrantes tienden a requerir en mayor medida esta ayuda que los alumnos de familias no emigrantes, excepto en el caso de los orientadores escolares, donde se da la tendencia opuesta. Las diferencias encontradas entre ambos grupos, no obstante, sólo resultaron ser significativas en el caso de asistencia por parte del psicólogo ($\chi^2 = 17,92$; g.l. = 1; $p < .001$), por parte de familiares ($\chi^2 = 8,63$; g.l. = 1; $p < .01$), y por parte de otros ($\chi^2 = 18,57$; g.l. = 1; $p < .001$). Así pues, estos resultados nos indican una necesidad de ayuda con el alumno significativamente mayor para las familias emigrantes, especialmente en el recurso a la asistencia por parte de psicólogos, familiares y otros. Estos resultados vienen a confirmar nuestra hipótesis VIII, que predice una mayor necesidad de ayuda por parte de personas externas al núcleo familiar, tales como psicólogos, amigos, religiosos u otros familiares.

		Estado Migratorio			
		Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
		N	% col.	N	% col.
Profesor	Si	999	55,75%	918	54,84%
	No	793	44,25%	756	45,16%
Orientador familiar	Si	139	7,76%	118	7,05%
	No	1653	92,24%	1556	92,95%
Psicólogo	Si	255	14,23%	160	9,56%
	No	1537	85,77%	1514	90,44%
Orientador escolar	Si	82	4,58%	90	5,38%
	No	1710	95,42%	1584	94,62%
Familiares	Si	726	40,51%	597	35,66%
	No	1066	59,49%	1077	64,34%
Otros	Si	181	10,10%	250	14,93%
	No	1611	89,90%	1424	85,07%

Tabla 22. Recuso a la ayuda externa por parte del representante para aspectos relacionados con la educación del alumno.

Con respecto a las actitudes del alumno hacia el estudio, de nuevo se encontraron buenos resultados en general, con medias altas en los ítems positivos, y bajas en los ítems negativos (ver Tabla 23). No obstante, y al igual que se ha visto en otros aspectos, también aquí las medias son ligeramente peores para las familias emigrantes. Se comprobó la significación de estas diferencias mediante un análisis de varianza univariado, con el estado migratorio como factor intersujetos, encontrándose diferencias muy significativas ($p < .001$) para todos los ítems, excepto el primero, referido a la voluntad de ir a la escuela. Dado que se encontró heterogeneidad de las varianzas, se repitió el análisis empleando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que encontró diferencias significativas en todos los ítems ($p < .001$), incluido el primero ($p < .05$).

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Quiere ir a la escuela	2,71	,61	2,72	,69
No asiste a las clases	,76	1,01	,61	,97
Le encanta ir a clase	2,59	,69	2,71	,59
Es indisciplinado/a	,77	,85	,62	,78
Presenta malas calificaciones	,86	,77	,67	,74
Le felicitan en la escuela por su comportamiento	1,72	1,01	2,07	,95

Tabla 23. Actitudes observadas por el representante respecto al estudio de los alumnos.

Por lo que respecta a los logros académicos, los representantes otorgaron en general una importancia elevada (medias próximas a 2 = “muchas veces”) a todos los aspectos considerados, aunque nuevamente las medias son ligeramente más bajas para las familias emigrantes (ver Tabla 24). En el caso de este último grupo, por ejemplo, es llamativa la baja media obtenida en el ítem “estímulo y apoyo recibido por parte del padre”, debido a la mayoritaria ausencia del padre.

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
La capacidad, e interés por estudiar	2,36	,79	2,61	,64
El estímulo y apoyo recibido por parte de la madre	2,37	,91	2,72	,57
El estímulo y apoyo recibido por parte del padre	1,63	1,21	2,37	,92
El estímulo y apoyo recibido por parte del profesorado	2,38	,77	2,53	,69
El estímulo y apoyo recibido de otra/s persona/s significativas para el hijo/a	1,97	1,01	1,97	1,01
El esfuerzo personal del hijo/a.	2,44	,75	2,66	,59
El centro escolar cuenta con buenos recursos personales y materiales.	2,20	,86	2,21	,85
Sus compañeros, son colaboradores y de gran ayuda en todo momento	1,89	,87	1,99	,84
Su capacidad para relacionarse con el profesor	2,19	,83	2,35	,76
Su capacidad para relacionarse con sus iguales	2,26	,80	2,36	,75
Su motivación. Le gusta aprender y disfrutar con las actividades escolares	2,47	,73	2,64	,61

Tabla 24. Importancia media de los factores que llevan al logro académico en función del estado migratorio.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas se llevó a cabo un análisis de varianza univariado con el estado migratorio como factor intrasujetos. Se encontraron diferencias muy significativas ($p < .001$) en todos los ítems, excepto 2: el “estímulo y apoyo recibido por parte de personas significativas para el estudiante” y “el centro escolar cuenta con buenos recursos personales y materiales”. Dado que se encontró de nuevo heterogeneidad de varianzas entre los grupos, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que proporcionó los mismos resultados que el análisis de varianza.

Por otro lado, cuando se pregunta a los representantes por los factores responsables del abandono de los estudios por parte del alumno, la mayor diferencia entre los dos grupos se da, como sería de esperar, en la importancia concedida a la ausencia de los padres (“quiere que sus padres regresen del exterior”), que es valorado como el principal factor responsable de fracaso académico entre las familias emigrantes (ver Tabla 25).

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Económicas; debe ayudar materialmente a la familia	,29	,74	,32	,79
Familiares; necesita atender la casa, ya que su madre o padre no puede hacerlo	,35	,79	,31	,77
Porque las remesas (dinero) que envían sus padres no son suficientes	,53	,88	,25	,68
Porque piensa que no le damos suficiente estímulo para estudiar (ejem. hacerle regalos ...)	,52	,89	,37	,75
Porque quiere que sus padres regresen del exterior	1,26	1,34	,23	,74
No se concentra bien en los estudios, por ello ir a la escuela le causa rechazo	,46	,85	,31	,73
No se comunica bien con los profesores	,71	,98	,53	,91
No se relaciona bien con sus compañeros	,70	,98	,54	,92

Tabla 25. Factores que influyen en el abandono de los estudios en función del estado migratorio.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas, se aplicó un análisis de varianza univariado con el estado migratorio como factor intrasujetos. Se encontraron diferencias muy significativas entre ambos grupos ($p < .001$) para todos los ítems, excepto los dos primeros (“ayudar materialmente a la familia” y “atender la casa, ya que su padre o madre no puede hacerlo”). Dado que existía heterogeneidad de varianzas entre los dos grupos, se repitió el contraste utilizando una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney), que proporcionó los mismos resultados que el análisis de varianza.

Otro aspecto relacionado con la escuela se refiere al uso de ayuda profesional para mejorar las relaciones con el alumno (ver Tabla 26). Los resultados muestran un apoyo significativamente mayor (chi-cuadrado = 46,56; g.l. = 5; $p < .001$) de las familias emigrantes en psicólogos y

profesores a la hora de buscar ayuda, mientras que las familias no emigrantes mencionan con mayor frecuencia que no necesitan ayuda de ninguna clase. Este resultado coincide con nuestra hipótesis VIII, que plantea una mayor necesidad de ayuda externa por parte de las familias emigrantes, probablemente derivada de su menor cohesión familiar y mayores problemas en la escuela de los alumnos pertenecientes a este grupo.

		Estado Migratorio			
		Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
		N	% col.	N	% col.
¿Qué tipos de ayuda profesional le gustaría recibir para mejorar sus relaciones con el hijo/a?	Psicológica	447	22,15%	323	16,30%
	Orientación familiar	599	29,68%	648	32,71%
	Profesor del hijo/a	282	13,97%	206	10,40%
	Orientación escolar	245	12,14%	245	12,37%
	No necesito este tipo de ayuda	415	20,56%	517	26,10%
	Otra	30	1,49%	42	2,12%

Tabla 26. Recursos a la ayuda interna escolar por parte del representante para la mejora de las relaciones con el alumno.

Otro tipo de recurso al que puede acudir son las personas externas a la escuela (pareja, familiares, amigos, etc., ver Tabla 27). Los resultados muestran una preferencia significativamente mayor (chi-cuadrado = 156,28; g.l. = 5; $p < .001$) por parte de las familias emigrantes hacia los familiares, mientras que las familias no emigrantes se apoyan fundamentalmente en la pareja, o bien no recurren a ningún tipo de ayuda externa.

		Estado Migratorio			
		Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
		N	% col.	N	% col.
De qué otras personas le gustaría recibir ayuda?	De mi pareja	340	17,14%	573	29,20%
	Familiares	655	33,01%	361	18,40%
	Amistades	73	3,68%	60	3,06%
	Religiosa	443	22,33%	421	21,46%
	Ninguna	422	21,27%	509	25,94%
	Otra	51	2,57%	38	1,94%

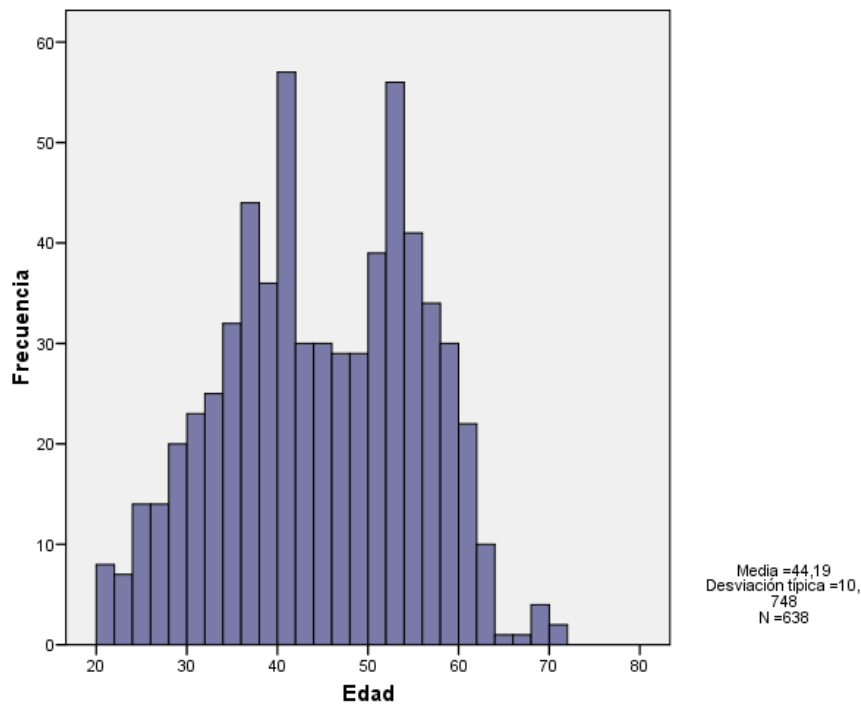
Tabla 27. Recursos a la ayuda externa por parte del representante para la mejora de las relaciones con los alumnos.

2.3 Resultados de profesores

La muestra de profesores estaba compuesta por 644 sujetos, de los cuales el 36,6% eran hombres, y el 63,4% restante, mujeres. En cuanto al nivel de estudios realizados, el 56,7% de los profesores tenían título universitario de pregrado, el 20,3% tenían título universitario de posgrado. Un 23% no informó de su titulación académica.

En cuanto a la edad, la media de los profesores fue de 44, 19 años, con una desviación típica de 10,75. En la Figura 7 se muestra el histograma correspondiente a las edades de la muestra de profesores.

Figura 7. Histograma correspondiente a la distribución por edades de la muestra de profesores.



Por otro lado, la gran mayoría de los profesores entrevistados eran también tutores del curso (97%). La razón para elegir a estos profesores fue precisamente recabar prioritariamente información de los tutores, dado que éstos son los mejor informados acerca de los alumnos de un aula dada.

En cuanto al centro educativo, el número medio de alumnos por aula fue de 23,22 con una desviación típica de 9,48. Los profesores procedían mayoritariamente (65%) de centros fiscales (públicos). Dado que la muestra de profesores es la correspondiente a nuestra muestra de alumnos, ésta es también la procedencia mayoritaria de la muestra general de nuestro estudio (ver Tabla 28).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fiscal	417	64,8	65,0	65,0
	Fisco-misional	93	14,4	14,5	79,4
	Municipal	9	1,4	1,4	80,8
	Particular laico	49	7,6	7,6	88,5
	Particular religioso	74	11,5	11,5	100,0
	Total	642	99,7	100,0	
Perdidos	No Contestó	2	,3		
Total		644	100,0		

Tabla 28. Distribución de la muestra de profesores en función del tipo de centro educativo.

2.3.1 Ámbito familiar

En cuanto al ámbito familiar, los profesores respondieron a varias preguntas sobre situación de las familias y actividades promovidas por el centro educativo para los padres. En primer lugar, se pidió a los profesores que estimasen la tasa de emigración de padres y madres. Los porcentajes ofrecidos (71,5% para padres y 28,5% para madres) son muy similares a los ofrecidos por las propias familias emigrantes (69,14% para padres y 20,52% para madres), por lo que cabe concluir que los profesores parecen estar bien informados acerca de la tasa de emigración por género.

Los profesores también informaron sobre actividades promovidas desde la escuela para los padres. Un 32,5% manifestaron que su centro disponía de programas de capacitación extracurriculares sobre educación de los hijos/as para padres, mientras que sólo un 5,4% disponía de programas específicos para padres emigrantes (a pesar de que, en su opinión, la emigración constituye un gran problema a nivel educativo). Asimismo, según los profesores, un 38,2% de los padres acuden siempre a estas actividades, lo que indicaría un aceptable grado de participación por parte de los padres.

En cuanto a la asistencia al estudiante dentro del centro educativo, el 60,1% de los profesores manifestaron que el centro disponía de dicha ayuda. No obstante, cuando se les preguntó qué profesional proporcionaba la

asistencia, el 55,8% indicó que se trataba de un profesor del centro, el 25,34% indicó que se trataba del rector, y el 11,86% indicó que se trataba del coordinador de disciplina. El único profesional propiamente dicho que mencionaron los profesores fue el psicólogo (51,75%). Así pues, hablando de asistencia profesional en sentido estricto, el psicólogo es el que ejerce este papel en aproximadamente la mitad de los centros que disponen de asistencia, mientras que en el resto de centros este papel recae sobre un profesor o el rector.

2.3.2. Ámbito escolar

Con respecto al estilo educativo, los profesores dieron gran importancia al orden y la disciplina en el aula (79,53%), a la iniciativa por parte de los alumnos (73,63%), y al mantenimiento de un clima equilibrado y respetuoso en el aula (80,75%); en cuanto a la estructuración de las actividades de clase, sólo el 45,24% fueron partidarios de una estructuración total, mientras que otro 44,76% admitieron cierto grado de improvisación en dichas actividades (ver Tabla 29).

	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Considera esencial el orden y la disciplina en el aula	2	,31%	19	2,99%	109	17,17%	505	79,53%
Es exigente con las actividades de clase, y estas están muy estructuradas y organizadas, de manera que ya están planificados los tiempos, personas que intervienen y la forma en que realizarán dichas actividades	9	1,43%	54	8,57%	282	44,76%	285	45,24%
Le gusta que los estudiantes tomen sus propias iniciativas y que participen en ellas con sus propias ideas, desde la planificación hasta la aplicación	1	,16%	13	2,04%	154	24,18%	469	73,63%
Es exigente con las actividades de clase, y usted se esfuerza por mantener un clima equilibrado, en el que los estudiantes participen tanto en el desarrollo de las actividades, como en la aplicación de las mismas, siendo respetuosos con sus compañeros y hacia la autoridad del profesor	1	,16%	8	1,25%	114	17,84%	516	80,75%

Tabla 29. Estilo educativo del profesorado.

Relacionado con el aspecto anterior, los profesores también valoraron los aspectos que pueden incrementar la eficacia en la atención al estudiante. Como puede apreciarse en la Tabla 30, los profesores fueron mayoritariamente partidarios de modificar la planificación de las clases, de colaborar más estrechamente con las familias y conocerlas mejor, así como reconocieron la importancia de estar formado en temas de diversidad (género, cultura, etnia, etc.).

	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
El profesorado debe cambiar la planificación de sus clases	13	2,08%	105	16,77%	308	49,20%	200	31,95%
El profesorado debe estar formado en temas de diversidad como: género, cultura, emigración, etnias	1	,16%	10	1,57%	117	18,37%	509	79,91%
Se necesita mayor cooperación y comunicación entre el profesorado	4	,64%	33	5,25%	182	28,93%	410	65,18%
Se necesita mayor cooperación y comunicación con las familias, por parte del profesor	2	,32%	25	3,97%	202	32,11%	400	63,59%
Sería necesario conocer su realidad familiar más de cerca del estudiante	1	,16%	12	1,89%	158	24,92%	463	73,03%
El centro educativo tendría que apoyar al profesorado, e impulsar actividades que incluyan a las familias.	3	,47%	11	1,72%	194	30,41%	430	67,40%

Tabla 30. Factores que podrían incrementar la eficacia en la atención al estudiante.

Acerca de la relación con los estudiantes, el 96,38% de los profesores manifestaron que las relaciones entre estudiantes y profesorado eran muy buenas, aunque alrededor de un 4% informaron de conflictos en el aula. Con respecto a conductas concretas, los profesores se muestran mayoritariamente cooperadores con alumnos y familias, aunque un 19,61% hablan pocas veces o nunca con las familias, y un 16,88% prefieren mantener cierta distancia profesional, tanto con alumnos como con sus familias (ver Tabla 31). Este hecho tiene cierta relevancia, si tenemos en cuenta que los padres informaron de que los profesores son los profesionales a los que acuden mayoritariamente en busca de ayuda cuando hay problemas con el alumno, y que esta necesidad de ayuda es mayor entre los

alumnos de familias emigrantes, tal y como planteaba nuestra hipótesis VIII, que ha sido respaldada por los datos.

	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Ayuda a los estudiantes cuando se lo solicitan	0	,00%	1	,16%	62	9,67%	578	90,17%
Motiva a los estudiantes que se desempeñan bien en las tareas académicas y actividades escolares en general	0	,00%	0	,00%	75	11,74%	564	88,26%
Incentiva los buenos comportamientos de sus estudiantes en lo referido a su relación con el profesorado, con sus padres, con sus iguales	0	,00%	2	,31%	81	12,70%	555	86,99%
Habla con sus estudiantes	0	,00%	4	,63%	113	17,80%	518	81,57%
Habla con las familias de sus estudiantes	3	,47%	115	18,14%	282	44,48%	234	36,91%
Prefiere mantener cierta distancia profesional, tanto con sus estudiantes como con sus familias	303	48,25%	219	34,87%	76	12,10%	30	4,78%

Tabla 31. Relación del profesor con los estudiantes y familiares.

Cuando se les pregunta por los factores que ponen en riesgo el buen rendimiento de los estudiantes (ver Tabla 32), el 54,21% mencionan el escaso o nulo interés por el estudio, un 20,54% culpa al maltrato verbal de ciertos profesores, un 76,75% responsabiliza al divorcio de los padres, mientras que un porcentaje todavía más alto responsabiliza a la emigración (79,84%). La baja capacidad intelectual es mencionada por un 32,79% de los docentes, una deficiente alimentación es mencionada por un 55,73%, y el maltrato familiar es mencionado por un 57,51%. Finalmente, la inasistencia a clase es mencionada por un 25,52% de los profesores cuando los alumnos son hijos/as de familias no emigrantes, y de un 43,84% de los profesores cuando los alumnos son hijos/as de familias emigrantes.

	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Escaso o nulo interés por estudiar	36	5,72%	252	40,06%	252	40,06%	89	14,15%
Maltrato verbal de ciertos profesores	268	43,02%	227	36,44%	85	13,64%	43	6,90%
Separación de los padres (divorcio)	27	4,30%	119	18,95%	262	41,72%	220	35,03%
Separación de los padres (emigración)	17	2,70%	110	17,46%	254	40,32%	249	39,52%
Baja capacidad intelectual	89	14,38%	327	52,83%	164	26,49%	39	6,30%
Deficiente alimentación	56	8,89%	223	35,40%	243	38,57%	108	17,14%
Maltrato en la familia	41	6,55%	225	35,94%	238	38,02%	122	19,49%
Faltan a la escuela (estudiantes que viven con sus padres)	67	10,75%	397	63,72%	112	17,98%	47	7,54%
Faltan a la escuela (estudiantes con alguno de sus padres fuera del país)	78	12,48%	273	43,68%	202	32,32%	72	11,52%

Tabla 32. Factores que ponen en riesgo el buen rendimiento de los estudiantes.

De estos resultados podemos deducir varias conclusiones sobre la perspectiva proporcionada por los profesores:

1. Se reconoce la existencia de maltrato verbal por parte de un sector del profesorado.
2. Se señala la existencia de problemas graves, tales como desnutrición y maltrato, en algunas de las familias.

Se discrimina negativamente por parte del profesorado a los alumnos procedentes de familias emigrantes, hasta el punto de los profesores consideran a la emigración como un problema más grave que el divorcio, y consideran más grave el absentismo escolar de los hijos/as de familias emigrantes que el de los hijos/as de familias no emigrantes, cuando ambos deberían ser considerados igual de graves. En este sentido, las diferencias encontradas para el caso de los profesores son más marcadas que las encontradas al comparar familias emigrantes y no emigrantes a partir de la información proporcionada por alumnos y padres, lo que parece estar indicando que existe un prejuicio por parte de los profesores hacia los hijos/as de emigrantes.

Por otro lado, cuando se pregunta a los profesores los motivos por los cuales un estudiante abandona o piensa abandonar los estudios (ver Tabla 33), un 29,44% de los profesores responsabilizan a las necesidades familiares, un 40,81% a la escasez de recursos económicos, un 38,72% menciona la falta de motivación o recompensa al estudiante por parte de los padres, sólo un 14,46% lo achaca a problemas con el profesorado, y un 21,10% a problemas con los compañeros. Pero la información más llamativa se da cuando los ítems implican a las familias emigrantes. Así, el 55,39% de los profesores creen que el abandono, real o potencial, del alumno, se debe a una estrategia para recuperar al padre emigrado, un 65,83% cree que la situación de emigración afecta a la concentración del alumno, un 71,5% cree que el abandono se debe a que el profesorado exige a todos por igual, independientemente de su situación familiar, mientras que sólo un 8,83% cree que los hijos/as de emigrantes son objeto de prejuicio, y el 43,92% piensa que los estudiantes de familias no emigrantes tienen más ventajas que los de familias emigrantes.

	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
La familia. Necesita atender la casa dado que no puede hacerlo su madre/ padre / otro	180	30,46%	237	40,10%	135	22,84%	39	6,60%
Los recursos económicos enviados por su/s padre/s no son suficientes	107	18,04%	244	41,15%	193	32,55%	49	8,26%
El/la estudiante piensa que sus padres no le motivan lo suficiente para seguir estudiando (no recibe, o considera que no recibe premios o regalos por su rendimiento)	113	19,15%	248	42,03%	185	31,36%	44	7,46%
Puede ser una forma para "forzar" el regreso de sus padres	86	14,70%	175	29,91%	252	43,08%	72	12,31%
La situación de sus padres (migración) afecta su concentración, y por ello, ir a la escuela no le resulta satisfactorio	74	12,40%	130	21,78%	258	43,22%	135	22,61%
No se entiende con el profesorado	172	29,60%	325	55,94%	71	12,22%	13	2,24%
No se relaciona bien con sus compañeros/as	123	21,81%	322	57,09%	105	18,62%	14	2,48%
El profesorado de su centro exige por igual a todos, independientemente de su situación familiar	58	9,67%	113	18,83%	193	32,17%	236	39,33%
El/la estudiante de su centro es objeto de prejuicios, porque son hijos/as de padres emigrantes	418	69,67%	129	21,50%	44	7,33%	9	1,50%
Considera que el/la estudiante de padres no emigrantes tienen más ventajas, frente a los estudiantes de padres emigrantes, (inmigrantes)	184	31,08%	148	25,00%	150	25,34%	110	18,58%

Tabla 33. Motivos por los cuales el estudiante abandona o puede abandonar los estudios.

La interpretación de estos resultados es similar a los obtenidos para la tabla anterior en lo que se refiere a las familias emigrantes. Existe una opinión generalizada entre los profesores de que la emigración constituye un factor de primer orden en el fracaso escolar, por encima de otros factores igualmente importantes, lo que parece indicar la existencia de prejuicios hacia estos alumnos por parte del profesorado, prejuicios que los profesores niegan tener. Estos resultados están relacionados con nuestras hipótesis II, VII y IX, en el sentido de que los profesores también perciben la esperable menor cohesión familiar de las familias emigrantes (tal y como plantea la hipótesis II), al igual que admiten la repercusión que el hecho migratorio tiene sobre los alumnos de familias emigrantes (tal y como plantea nuestra

hipótesis VII), pero afirman que no tienen prejuicios contra estas familias (como plantea nuestra hipótesis IX).

También se preguntó a los profesores si en alguna ocasión habían necesitado ayuda externa con determinados estudiantes (ver Tabla 34). Un 47,34% de ellos manifestó haber solicitado ayuda de un psicólogo, un 42,36% necesitó la ayuda de familiares del alumno, y un 30,07% acudió a un colega como recurso.

	Si		No Consideró	
	Recuento	% fila	Recuento	% fila
De otro profesor	181	30,07%	421	69,93%
Orientador/a familiar	110	18,27%	492	81,73%
Orientador/a escolar	103	17,11%	499	82,89%
Psicólogo/a	285	47,34%	317	52,66%
Familiares	255	42,36%	347	57,64%
Otro	70	11,63%	532	88,37%

Tabla 34. Recurso a asistencia externa para ayudar a los estudiantes.

Las respuestas proporcionadas por los profesores acerca de las familias emigrantes parecen indicar un grado importante de discriminación hacia estas familias, que no se corresponde con las ligeras diferencias encontradas entre familias emigrantes y no emigrantes a partir de las respuestas dadas por alumnos y padres. Pero los profesores respondieron además a preguntas que permitían comparar a ambos tipos de familias en otros aspectos, por lo que podemos profundizar en la posible discriminación efectuada por los docentes.

Cuando se les preguntó a los profesores acerca de las características que muestran los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, se encontraron grandes diferencias en general (ver Tabla 35). En todos los casos, cuando se trata de una característica positiva (alegría, responsabilidad, etc.), el porcentaje correspondiente a los alumnos de familias emigrantes es muy inferior al obtenido por los alumnos de familias

no emigrantes, mientras que en el caso de características negativas (retraimiento, tristeza, indisciplina, etc.), se da consistentemente el fenómeno opuesto. Así, por ejemplo, las características que definen principalmente a los alumnos de familias emigrantes serían la tristeza (64,17%), el bajo rendimiento académico (61,15%), la desmotivación (57,80%) y la timidez (56,37%), mientras que las características que definen principalmente a los alumnos de familias no emigrantes serían la alegría (82,89%), la creatividad (77,86%), la responsabilidad (73,63%) y el alto rendimiento académico (56,20%). Como sería de esperar, el contraste de hipótesis de igualdad de proporciones entre ambos grupos mostró diferencias muy significativas (chi-cuadrado = 11.091,05; g.l. = 17; $p < .001$).

	Estado migratorio			
	Familias emigrantes		Familias no emigrantes	
	Recuento	% fila	Recuento	% fila
Introversión	218	34,71%	73	11,46%
Timidez	354	56,37%	101	15,86%
Retraimiento	275	43,79%	62	9,73%
Creatividad	104	16,56%	496	77,86%
Agresividad	293	46,66%	123	19,31%
Faltan mucho a clases	212	33,76%	52	8,16%
Autonomía, independencia	120	19,11%	273	42,86%
Alegría	77	12,26%	528	82,89%
Indisciplina	296	47,13%	144	22,61%
Desmotivación	363	57,80%	49	7,69%
Emprendimiento	58	9,24%	294	46,15%
Alto rendimiento académico	69	10,99%	358	56,20%
Fracaso escolar	165	26,27%	15	2,35%
Tristeza	403	64,17%	39	6,12%
Bajo rendimiento	384	61,15%	93	14,60%
Responsabilidad	109	17,36%	469	73,63%
Rechazo a estar en sus casas	156	24,84%	26	4,08%
Rechazo a estar en la escuela	98	15,61%	12	1,88%

Tabla 35. Características que definen a los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, en opinión de los profesores.

Las diferencias encontradas son tan sistemáticas y de tal magnitud que sólo cabe concluir que vendrían a dejar patente la existencia de un gran prejuicio

contra los alumnos procedentes de familias emigrantes. Estos resultados apoyan nuestra hipótesis IX, que plantea la existencia de dicho prejuicio por parte de los profesores, aunque éstos niegan tenerlo cuando se les pregunta por ello.

Otro aspecto en el que los profesores compararon a los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes fue en el de su actitud en clase (ver Tabla 36). Aunque de forma no tan extrema como en el caso anterior, las puntuaciones medias en actitud en una escala de 0 ("nunca") a 3 ("siempre") son claramente diferentes para ambos grupos, y claramente peores para los hijos/as de familias emigrantes.

	Estado migratorio			
	Padres emigrantes		Padres no emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Tiene un buen comportamiento en clases	1,81	,74	2,35	,58
Se les nota felices en la escuela	1,58	,75	2,55	,56
Hablan con los profesores	1,75	,85	2,46	,63
Faltan a las clases	1,31	,71	,90	,64
Presentan malas calificaciones	1,58	,68	1,04	,55
Se relacionan bien con sus compañeros	1,86	,80	2,53	,59
Se relacionan bien con el profesorado	1,91	,81	2,53	,61
Son agresivos con el profesorado	,74	,81	,36	,63
Son agresivos con sus compañeros	1,18	,82	,79	,67
Son indisciplinados en clases	1,33	,77	,99	,68
Tienen facilidad de expresión en público	1,34	,67	1,94	,76

Tabla 36. Actitud de los alumnos en función de su estado migratorio, en opinión de los profesores, en función del estado migratorio.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas, se llevaron a cabo 11 contrastes de hipótesis para muestras relacionadas (prueba T de Student), que mostraron diferencias muy significativas entre ambos grupos ($p < .001$) en todos los aspectos evaluados.

Finalmente, los profesores también indicaron qué factores, en su opinión, influyen en el logro de buenos resultados académicos por parte del estudiante. En principio, sería de esperar que estos factores fuesen los mismos para todos los estudiantes, independientemente de su estado

migratorio. Sin embargo, y como se puede apreciar en la Tabla 37, de nuevo los profesores asignaron medias claramente peores para los alumnos de familias emigrantes frente a los de familias no emigrantes. Esto puede indicar que, o bien los profesores muestran de nuevo un prejuicio sobre los estudiantes de familias emigrantes, o bien consideran que entre ellos no se da (o no es frecuente) el logro de buenos resultados académicos. Si comparamos las respuestas dadas por los profesores a estos ítems con las dadas por los padres de los alumnos (ver Tabla 24), encontraremos que las medias de los profesores son similares a las proporcionadas por los padres de familias no emigrantes, pero muy diferentes de las proporcionadas por los padres de familias emigrantes. Este aspecto será analizado de nuevo, en una sección posterior, comparando los resultados de padres y profesores.

	Estado migratorio			
	Padres emigrantes		Padres no emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
A la capacidad, e interés por estudiar	1,76	,79	2,44	,62
Realiza las tareas que se le asignan	1,68	,75	2,47	,60
El estímulo y apoyo recibido, sobre todo de la madre	1,68	,75	2,49	,65
El estímulo y apoyo recibido, sobre todo del padre	1,04	,84	2,07	,78
Su esfuerzo personal	1,93	,81	2,44	,61
El centro escolar cuenta con buenos recursos personales y materiales	2,09	,79	2,18	,74
Su motivación. Le gusta aprender y disfruta con las actividades escolares	1,97	,79	2,55	,54
Se ayudan entre compañeros/as	2,01	,80	2,49	,58
Su capacidad para relacionarse con el profesorado	1,95	,80	2,43	,63

Tabla 37. Factores responsables del logro académico, en opinión de los profesores, en función del estado migratorio.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas entre las medias de familias emigrantes y no emigrantes, se realizaron 9 contrastes de hipótesis para muestras relacionadas (prueba T de Student). En todos los casos se encontraron diferencias muy significativas ($p < .001$) entre las opiniones emitidas por los profesores para cada uno de los dos grupos.

2.4 Integración de resultados para alumnos y representantes

Una vez analizados por separado los datos proporcionados por alumnos, padres y profesores, se fusionaron las respuestas dadas por alumnos y padres a partir de los códigos de identificación, lo que nos proporcionó un nuevo archivo de datos que emparejaba las respuestas proporcionadas por ambos. Este nuevo archivo nos permitiría comparar la información proporcionada por alumnos y padres. Dado que se fusionaron las respuestas dadas por un mismo padre y un mismo alumno, la unidad de análisis aquí ya no será el alumno ni el padre, sino la familia (emigrante o no emigrante) a la que pertenecen un mismo alumno y un mismo padre o representante. No obstante, y dado que cada alumno estaba emparejado con su representante, el número total de familias (4.178) en el archivo fusionado es el mismo que el número total de alumnos (4.178) y de representantes (4.178) de los archivos de datos originales.

En primer lugar, se analizó la consistencia interna de las escalas correspondientes al ámbito escolar y familiar de ambos cuestionarios. El primero de los análisis incluyó todos los ítems de ámbito escolar del cuestionario de los alumnos (46 ítems), descartando de la escala final aquellos ítems que reducían la consistencia interna de la misma. La consistencia interna de la escala definitiva de ámbito escolar (29 ítems) fue muy alta (Alfa de Cronbach = .905). En cuanto a los ítems de ámbito familiar de los alumnos (13 ítems), se siguió el mismo procedimiento, aunque la escala de ámbito familiar final (12 ítems) tuvo una menor consistencia interna (Alfa de Cronbach = .881).

En cuanto a los padres, también se analizó la consistencia interna de las escalas correspondientes al ámbito familiar y escolar. El primero de los análisis incluyó todos los ítems de ámbito familiar del cuestionario de padres (15 ítems), que quedaron reducidos a 6 ítems en la escala de ámbito familiar

definitiva, con una consistencia interna moderada (Alfa de Cronbach = .766). En cuanto a los ítems de ámbito escolar (17 ítems), la escala definitiva (13 ítems) alcanzó una consistencia interna mayor (Alfa de Cronbach = .833).

A partir de los resultados definitivos de fiabilidad se generaron las escalas correspondientes, calculadas como la media de los ítems seleccionados. Esto nos proporcionó cuatro nuevas variables, correspondientes a las evaluaciones del ámbito escolar y del ámbito familiar efectuadas por padres y alumnos.

Como paso previo, se analizaron las correlaciones existentes entre las escalas, lo que nos proporcionó un resultado sorprendente. Las correlaciones fueron muy significativas ($p < .01$) aunque bajas, pero estas correlaciones fueron mucho más altas cuando se comparaban escalas diferentes (ámbito familiar y ámbito escolar) correspondientes a un mismo grupo (padres o alumnos) que cuando se comparaban las puntuaciones obtenidas en una misma escala por los dos grupos. Así, por ejemplo, la correlación existente entre las escalas familiar y escolar fue de .426 para el grupo de alumnos, y de .475 para el grupo de padres, mientras que la correlación entre las escalas de ámbito escolar de padres y alumnos fue de sólo .257, y la correlación entre las escalas de ámbito familiar de padres y alumnos fue de sólo .119. La interpretación que cabe hacer de este resultado es que las percepciones del entorno escolar y familiar de padres y alumnos son bastante diferentes, lo que explicaría las bajas correlaciones encontradas entre ambos grupos. Además, las correlaciones moderadamente altas encontradas dentro de un mismo grupo entre escalas diferentes vendrían a indicar una influencia mutua entre las percepciones de la familia y las percepciones de la escuela. Dado que la familia es el único entorno común tanto a padres como a alumnos, es razonable suponer que la percepción del ámbito familiar será la que afecte a la percepción del ámbito escolar, de tal modo que, para un mismo sujeto, sea éste un padre o un alumno, una evaluación negativa del ambiente familiar dará lugar probablemente a una

evaluación negativa del ambiente escolar, y viceversa. En cuanto al hecho de que las percepciones del ámbito familiar y escolar de padres y alumnos no estén muy correlacionadas, en la Tabla 38 podemos apreciar que el ámbito escolar es percibido consistentemente peor por los alumnos que por los padres, independientemente del estado migratorio, mientras que el ámbito familiar es percibido consistentemente peor por los padres que por los alumnos, también independientemente del estado migratorio.

	Estado Migratorio			
	Padres Emigrantes		Padres No Emigrantes	
	Media	d.t.	Media	d.t.
Ámbito escolar (alumnos)	2,21	,47	2,37	,42
Ámbito escolar (padres)	2,27	,49	2,43	,43
Ámbito familiar (alumnos)	2,58	,50	2,72	,36
Ámbito familiar (padres)	2,26	,59	2,42	,55

Tabla 38. Medias y desviaciones típicas en las escalas de ámbito familiar y escolar de padres y alumnos en función del estado migratorio.

Para comprobar la significación de las diferencias encontradas se llevaron a cabo dos análisis de la varianza siguiendo un modelo mixto, con el estado migratorio como factor intersujetos en ambos análisis, y con el ámbito escolar y el ámbito familiar como factores intrasujetos. Los resultados mostraron un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), pero no interacción entre ambos. Como conclusión, pues, podemos decir (1) que las evaluaciones del ambiente escolar y familiar son significativamente mejores entre las familias no emigrantes que entre las familias emigrantes (independientemente de que las efectúen los padres o los alumnos), (2) que las evaluaciones del ámbito escolar son significativamente peores entre los alumnos que entre los padres, y (3) que las evaluaciones del ámbito familiar son significativamente mejores entre los alumnos que entre los padres (en ambos casos, independientemente del estado migratorio del sujeto).

La unificación de las respuestas dadas por padres y alumnos nos proporciona una gran cantidad de variables que podrían explicar las diferencias existentes

entre las familias emigrantes y las familias no emigrantes. Para comprobar este extremo se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis discriminante, tomando como variable dependiente el estado migratorio, y como variables predictoras las escalas de ambiente familiar y escolar de padres y alumnos, así como otras variables cuantitativas relacionadas con actitudes y comportamiento de los alumnos, tanto en clase como en casa. Sin embargo, el poder explicativo del modelo proporcionado por el análisis fue muy bajo, con valores de la lambda de Wilks elevados, lo que indica un mal ajuste del modelo a los datos.

Dado que el análisis discriminante no nos proporcionó una solución satisfactoria utilizando las variables cuantitativas, se realizó un análisis de correspondencias múltiple con las variables categóricas existentes (nominales y ordinales), junto con el estado migratorio. Finalmente se encontró una solución en dos dimensiones con un buen ajuste (autovalores de 1,362 y 1,133 para las dimensiones 1 y 2, respectivamente). La dimensión 1 fue ligeramente más importante, respondiendo del 54,5% de la inercia total, frente a un 45,4% para la dimensión 2. Las variables categóricas que resultaron estar asociadas con el estado migratorio fueron el grado de organización familiar y el recurso a familiares y psicólogos en aspectos relacionados con la educación del alumno. El estado civil mostró escasa relación con el estado migratorio, pero fue incluida en el análisis como variable suplementaria (no incluida en el análisis, pero sí representada en la solución) con el fin de identificar las posiciones correspondientes a las distintas categorías en la solución encontrada. En cuanto a las variables sí incluidas en el análisis, la organización familiar y el estado migratorio estaban muy relacionadas con la dimensión 1, con medidas de discriminación elevadas en esta dimensión y próximas a cero en la dimensión 2, mientras que el recurso a familiares y psicólogos mostraron el patrón contrario, con medidas de discriminación elevadas en la dimensión 2, y próximas a cero en la dimensión 1.

	Dimensión		Media
	1	2	1
Organizada, cada miembro ejerce su función	,649	,000	,325
Estado migratorio	,642	,043	,343
Psicólogo	,068	,483	,275
Familiares	,003	,607	,305
Estado Civil (variable suplementaria)	,018	,002	,010
Total activo	1,362	1,133	1,247

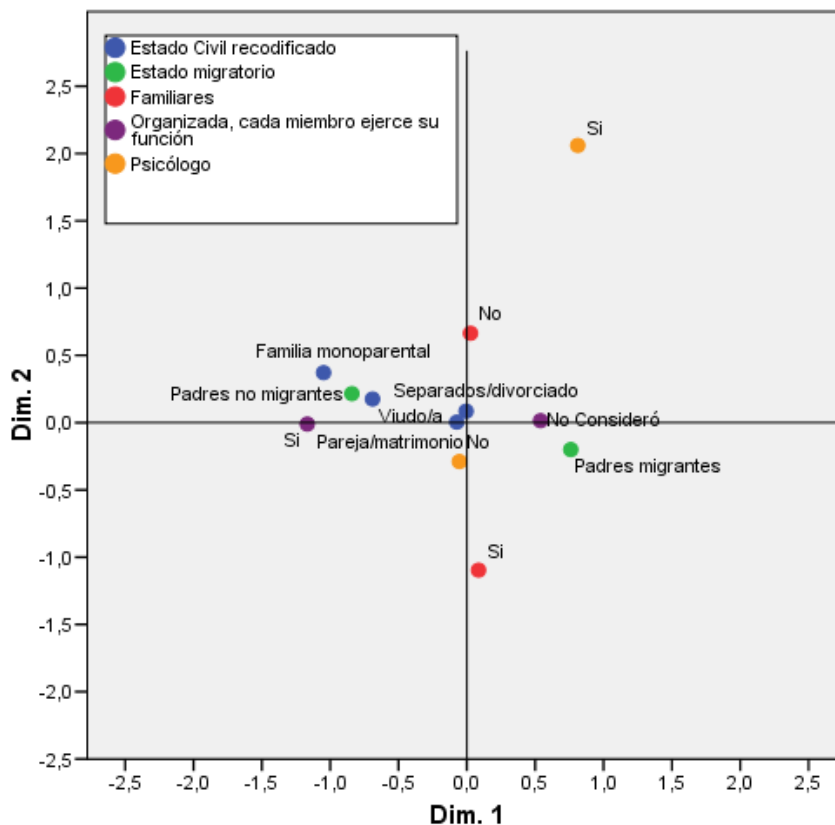
Tabla 39. Medidas de discriminación para las variables incluidas en el análisis, junto con la variable suplementaria "estado civil".

La solución bidimensional proporcionada por el análisis puede visualizarse en la Figura 8. Las posiciones de las categorías de las variables indican el grado de relación entre ellas, de tal modo que a mayor proximidad en el espacio entre dos categorías, mayor relación entre las mismas, y a mayor distancia entre ellas, menor relación. Así pues, podemos apreciar que la familia no emigrante (situada en la zona izquierda del gráfico) se caracterizaría fundamentalmente por la organización familiar (40,70%, frente al 27,19% en las familias emigrantes), mientras que la familia emigrante (situada en la zona derecha) está más asociada con la falta de la misma (72,81%, frente al 59,30% en las familias no emigrantes). En lo que se refiere a la ayuda externa, la familia emigrante está más asociada con el recurso al auxilio de psicólogos (14,23%, frente al 9,56% para las familias no emigrantes) y, en menor medida, de familiares (40,51%, frente al 35,66% para las familias no emigrantes). En cuanto a la variable suplementaria, aunque no formó parte del análisis, se encontró que en la familia no emigrante se dan con mayor frecuencia las familias monoparentales (1,97%, frente al 0% en las familias emigrantes) y los casos de separación/divorcio (9,52%, frente al 7,20% en las familias emigrantes). Si relacionamos este dato con el hecho de que existe mayor organización familiar entre los no emigrantes y menor organización entre los emigrantes, puede resultar sorprendente que exista mayor tasa de familias monoparentales (madres solteras, separados/as y divorciados/as) entre los no emigrantes. Ello es debido, probablemente, a que

la emigración resulta mucho más difícil en esas condiciones, por la no existencia de un cónyuge que se quede al cuidado de los hijos/as en el país de origen.

Estos resultados vendrían a apoyar nuestras hipótesis III (la familia no emigrante está asociada con cohesión familiar) y VIII (mayor necesidad de ayuda por parte de las familias emigrantes).

Figura 8. Representación bidimensional de las categorías de las variables incluidas en el análisis, junto con la variable suplementaria "estado civil".



La razón de este hecho puede verse en la Tabla 40. El porcentaje de separados/divorciados es similar para ambos tipos de familias cuando la organización familiar es alta, mientras que la diferencia entre los dos tipos de

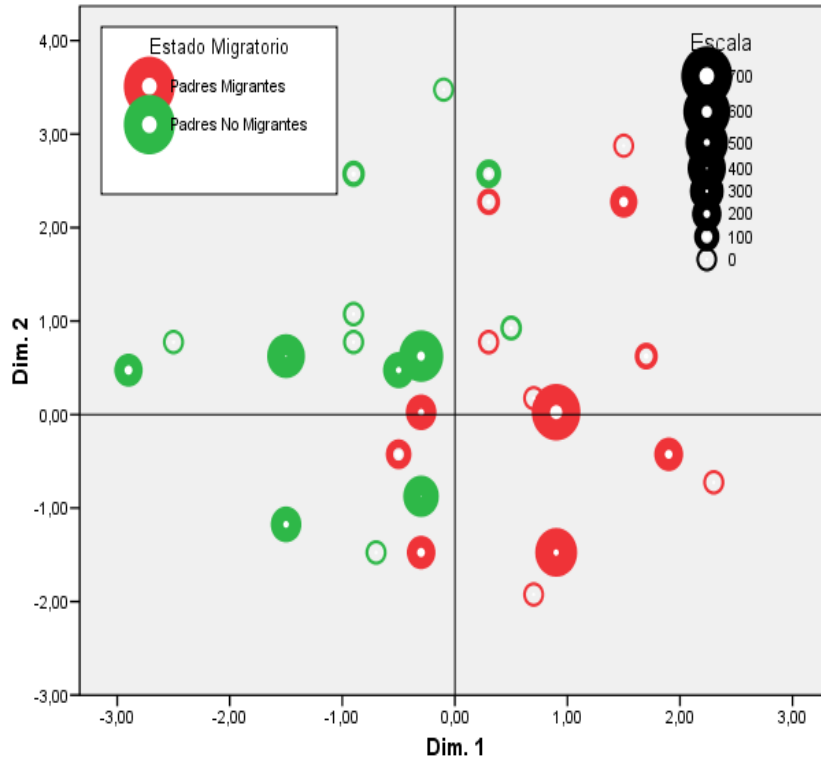
familias aparece cuando la organización familiar es baja, con un 7,57% de divorciados/separados entre las familias emigrantes, frente a un 12,31% de los mismos entre las familias no emigrantes. Esto vendría a indicar que la emigración es el factor fundamental responsable de la baja organización familiar en el segundo caso, mientras que entre las familias no emigrantes, el factor más importante es la separación/divorcio. En lo que se refiere a las familias monoparentales, éstas sencillamente no existen entre las familias emigrantes de nuestra muestra.

			Estado Migratorio					
			Padres Emigrantes			Padres No Emigrantes		
Familia organizada			N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Si	Estado Civil	Pareja/matrimonio	481	38,48%	93,76%	769	61,52%	91,44%
		Separados/divorciados	31	39,24%	6,04%	48	60,76%	5,71%
		Viudo/a	1	11,11%	,19%	8	88,89%	,95%
		Familia monoparental	0	,00%	,00%	16	100,00%	1,90%
		Total	513	37,89%	100,00%	841	62,11%	100,00%
No	Estado Civil	Pareja/matrimonio	1257	54,75%	92,36%	1039	45,25%	85,23%
		Separados/divorciados	103	40,71%	7,57%	150	59,29%	12,31%
		Viudo/a	1	6,67%	,07%	14	93,33%	1,15%
		Familia monoparental	0	,00%	,00%	16	100,00%	1,31%
		Total	1361	52,75%	100,00%	1219	47,25%	100,00%

Tabla 40. Distribución del estado civil en función de la organización familiar y el estado migratorio.

Además de posicionar las categorías de las variables incluidas en el análisis y de las variables suplementarias, el análisis de correspondencias múltiple también posiciona a los sujetos individuales dentro del mismo espacio bidimensional de la solución. Las posiciones de los sujetos (con el número de sujetos representado por el área de los círculos) se muestran en la Figura 9, donde podemos apreciar la clara separación izquierda-derecha entre, respectivamente, las familias no emigrantes y las familias emigrantes, lo que vendría a confirmar la utilidad del modelo y las variables seleccionadas para discriminar entre ambos tipos de familias.

Figura 9. Representación bidimensional de los sujetos de la muestra, en función de su estado migratorio.



2.5 Integración de resultados para alumnos, representantes y profesores

Por último, se generó un fichero de datos que fusionaba las respuestas proporcionadas para un mismo ítem por las 3 muestras de sujetos consideradas en este estudio (profesores, representantes y alumnos). Dado que por cada profesor había al menos 12 alumnos en nuestra muestra (6 alumnos de familias emigrantes y 6 alumnos de familias no emigrantes) y, por tanto, un número idéntico de representantes (uno por alumno), los datos de alumnos y representantes fueron agregados por separado para familias emigrantes y no emigrantes antes de fusionar sus respuestas con las de los profesores, de modo que hubiese una correspondencia uno a uno entre profesores, alumnos y representantes. Así pues, la unidad de análisis en este archivo de datos agregado y fusionado será el centro educativo, de tal modo

que para un mismo centro se almacenará la media de respuestas de los profesores del centro, la media de respuestas de los alumnos de esa misma escuela y la media de respuestas de los representantes de alumnos del centro, por separado para familias emigrantes y no emigrantes. Como resultado del proceso de agregación, el nuevo archivo de datos constaba de 265 casos, cada uno correspondiente a un mismo centro, mientras que los datos correspondientes a profesores, alumnos y representantes ya no son datos individuales, sino promedios para grupos de sujetos asociados a un mismo centro educativo.

Con este nuevo archivo fusionado y agregado es posible comparar las percepciones de profesores, representantes y alumnos en diversas variables del ámbito escolar que son comunes a los cuestionarios cumplimentados por cada uno de ellos. En algunos casos, las variables sólo son comunes a profesores y alumnos, en otros casos las variables sólo son comunes a profesores y representantes, y en otros las variables son comunes a los tres grupos. En todos los casos, la escala de respuesta de las variables osciló entre un mínimo de 0 ("nunca") y un máximo de 3 ("siempre") La significación de las diferencias encontradas entre las respuestas proporcionadas por los distintos grupos se comprobará mediante análisis de la varianza univariados, tomando como factor intrasujetos los grupos implicados, que pueden oscilar entre un mínimo de 3 y un máximo de 6. En el caso de que se disponga de comparaciones entre emigrantes y no emigrantes para todos los grupos, el estado migratorio será incorporado como segundo factor intrasujetos en los análisis de varianza.

Se compararon las percepciones de la relación entre profesores y estudiantes proporcionada por cada uno de estos colectivos. El primero de los ítems analizados se refiere a si el profesor ayuda a los estudiantes cuando se lo solicitan. En la Tabla 41 se muestran las medias y desviaciones típicas de las respuestas proporcionadas por profesores, alumnos de familias emigrantes y

alumnos de familias no emigrantes. Puede apreciarse que las medias proporcionadas por los alumnos son bastante inferiores a media de los profesores, y que la media de los alumnos de familias emigrantes es ligeramente inferior a la media de los alumnos de familias no emigrantes. Así pues, la percepción de profesores y alumnos es bastante diferente, de modo que los profesores se perciben a sí mismos como prestatarios de ayuda siempre, mientras que las percepciones de los alumnos son más moderadas. Asimismo, dentro de los alumnos, los pertenecientes a familias emigrantes son ligeramente más negativos que los de familias no emigrantes.

	Media	Desv. típ.	N
Valoración profesores	2,8988	,25052	264
Valoración alumnos de familias emigrantes	2,3786	,40081	264
Valoración alumnos de familias no emigrantes	2,5245	,37662	264

Tabla 41. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor ayuda a los estudiantes cuando se lo solicitan".

El análisis de varianza confirmó la significación de las diferencias encontradas entre los 3 grupos ($F_{2,262} = 189,985$; $p < .001$). A nivel univariado, las comparaciones por pares también indicaron la existencia de diferencias muy significativas ($p < .001$) entre las percepciones de los 3 grupos.

El segundo ítem analizado se refería a si el profesor motiva a los alumnos que se desempeñan bien en las tareas. La Tabla 42 muestra las medias y desviaciones típicas para las respuestas dadas por profesores, alumnos de familias emigrantes y alumnos de familias no emigrantes. Las diferencias entre las medias son del mismo tipo que en el caso del ítem anterior: la media de los alumnos es moderadamente más baja que la media de los profesores, y la de los alumnos de familias emigrantes es ligeramente más baja que la de los alumnos de familias no emigrantes.

	Media	Desv. típ.	N
Valoración profesores	2,8784	,24765	263
Valoración alumnos de familias emigrantes	2,1104	,41019	263
Valoración alumnos de familias no emigrantes	2,3260	,39215	263

Tabla 42. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor motiva a los alumnos que se desempeñan bien en las tareas".

El análisis de varianza confirmó la significación de estas diferencias a nivel multivariado ($F_{2,261} = 419,249$; $p < .001$). A nivel univariado, las comparaciones entre pares revelaron diferencias muy significativas ($p < .001$) entre los tres grupos de sujetos.

El tercer ítem analizado se refería a si el profesor incentiva los buenos comportamientos de los estudiantes. La Tabla 43 muestra las medias y desviaciones típicas de las respuestas proporcionadas por profesores, padres y alumnos (emigrantes y no emigrantes). Al igual que en análisis anteriores, la media más alta corresponde a los profesores, mientras que las medias de alumnos y representantes son más moderadas. Dentro de éstos, si comparamos a alumnos y representantes, las medias de representantes (emigrantes y no emigrantes) son más bajas que las de los alumnos correspondientes, mientras que si consideramos el estado migratorio, las medias más bajas corresponden a los emigrantes (alumnos y representantes).

	Media	Desv. típ.	N
Valoración profesores	2,8664	,25948	263
Valoración representantes de familias emigrantes	1,7175	,51033	263
Valoración representantes de familias no emigrantes	2,0839	,45415	263
Valoración alumnos de familias emigrantes	1,9335	,43229	263
Valoración alumnos de familias no emigrantes	2,1270	,46001	263

Tabla 43. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor incentiva los buenos comportamientos de los estudiantes".

El análisis de la varianza confirmó la significación de las diferencias encontradas a nivel multivariado ($F_{4,259} = 414,529$; $p < .001$). A nivel univariado, se encontraron diferencias muy significativas entre todos los

pares de grupos ($p < .001$), excepto entre representantes y alumnos de familias no emigrantes, cuyas medias eran muy parecidas, aunque más bajas para los representantes que para los alumnos.

El cuarto ítem analizado se refería a la frecuencia con que el profesor habla con sus estudiantes. La tabla 44 muestra las medias y desviaciones típicas para profesores y alumnos (emigrantes y no emigrantes), con resultados similares a los encontrados para los ítems previos: media más alta para profesores que para alumnos, y media más baja para los alumnos emigrantes que para los no emigrantes.

	Media	Desv. típ.	N
Valoración profesores	2,7960	,32978	263
Valoración alumnos de familias emigrantes	2,0874	,46555	263
Valoración alumnos de familias no emigrantes	2,2750	,47787	263

Tabla 44. Medias y desviaciones típicas para el ítem "el profesor habla con sus estudiantes".

También al igual que en casos anteriores, el análisis de varianza mostró diferencias muy significativas entre los tres grupos a nivel multivariado ($F_{2,261} = 243,639$; $p < .001$). A nivel univariado, también se encontraron diferencias muy significativas ($p < .001$) entre todos los pares de grupos.

El quinto ítem analizado se refería al comportamiento del alumno en clase. La tabla 45 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, y a las valoraciones emitidas por los propios alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los alumnos son superiores a las de los profesores. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son siempre más bajas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan del profesor o del propio alumno. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por alumnos y profesores es mucho más marcada en el

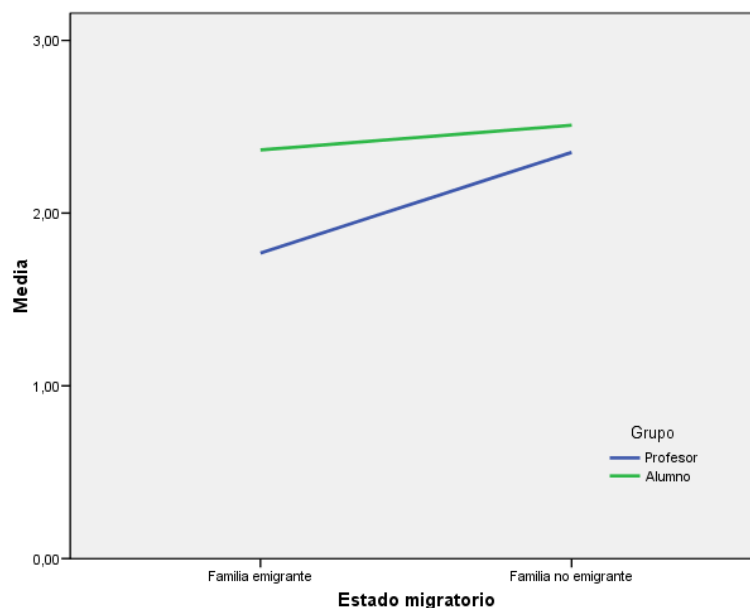
caso de los alumnos emigrantes, donde la media del profesor es mucho más baja que la del propio alumno de familia emigrante.

El análisis de varianza contenía en esta ocasión dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con dos niveles (profesores vs. alumnos), y (2) el factor estado migratorio, también con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, encontramos de nuevo una diferencia significativa en función del evaluador (profesor o alumno), en función del evaluado (emigrante o no emigrante), y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante.

grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrantes	1,769	,035	1,699	1,839
	No emigrantes	2,352	,027	2,299	2,405
Alumnos	Emigrantes	2,366	,021	2,325	2,407
	No emigrantes	2,509	,022	2,466	2,552

Tabla 45. Medias para el ítem "el alumno tiene un buen comportamiento en clase", en función del grupo y del estado migratorio.

Figura 10. Medias para el ítem "el alumno tiene un buen comportamiento en clase", en función del grupo y del estado migratorio.



Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 10. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los alumnos (línea verde) son siempre superiores a las proporcionadas por los profesores (línea azul), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son siempre inferiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha) y, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más bajas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes, mientras que son sólo ligeramente inferiores cuando se trata de alumnos de familias no emigrantes.

El sexto ítem analizado se refería a si se nota a los alumnos felices en la escuela. La Tabla 46 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, las valoraciones emitidas por los propios alumnos, y las valoraciones emitidas por los representantes de los alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los representantes son mayores que las medias de los alumnos y que las medias de los alumnos son superiores a las de los profesores. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son siempre más bajas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan del profesor, del propio alumno o del representante. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y las valoraciones efectuadas por los otros dos grupos es mucho más marcada en el caso de las familias emigrantes, donde la media del profesor es mucho más baja que la del propio alumno de familia emigrante, y todavía más baja que la del representante del alumno de familia emigrante, mientras que las diferencias entre las valoraciones hechas por alumnos y representantes son bastante parecidas, independientemente de su estado migratorio.

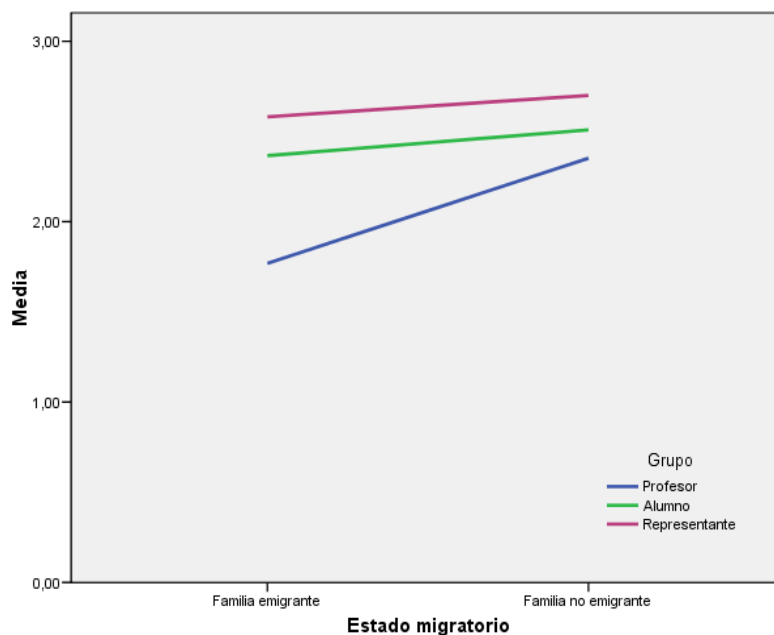
El análisis de varianza contenía en esta ocasión dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con tres niveles (profesores vs. alumnos vs. representantes),

y (2) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, también aquí encontramos una diferencia significativa en función del evaluador (profesor, alumno o representante), en función del evaluado (emigrante o no emigrante), y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante, mientras que tal discriminación no se produce entre las valoraciones de alumnos y representantes.

Grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,769	,035	1,699	1,839
	No emigrante	2,352	,027	2,299	2,405
Alumnos	Emigrante	2,366	,021	2,325	2,407
	No emigrante	2,509	,022	2,466	2,552
Representantes	Emigrante	2,581	,021	2,540	2,622
	No emigrante	2,700	,017	2,666	2,733

Tabla 46. Medias para el ítem "se nota feliz al alumno en la escuela" en función del grupo y el estado migratorio.

Figura 11. Medias para el ítem "se nota feliz al alumno en la escuela", en función del grupo y del estado migratorio.



Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 11. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los representantes (línea púrpura) son siempre mayores que las proporcionadas por los propios alumnos (línea verde) y éstas, a su vez, son siempre superiores a las proporcionadas por los profesores (línea azul), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son siempre inferiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha) y, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos, representantes y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más bajas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes, mientras que son sólo ligeramente inferiores cuando se trata de alumnos de familias no emigrantes. Sin embargo, si comparamos las medias correspondientes a alumnos y representantes, la diferencia es similar, independientemente de su estado migratorio.

El séptimo ítem analizado se refería a la frecuencia con que el alumno habla con los profesores. La Tabla 47 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, y las valoraciones emitidas por los propios alumnos (emigrantes y no emigrantes). Se aprecia, en primer lugar, que las medias son muy inferiores para las familias emigrantes con respecto a las no emigrantes, tanto si las valoraciones provienen de los profesores como si provienen de los propios alumnos emigrantes. En segundo lugar, la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y por los alumnos es mucho más extrema en el caso de los alumnos no emigrantes, a diferencia de lo ocurrido en análisis anteriores. En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, la diferencia entre las medias de alumnos y profesores es diferente en función del estado migratorio; los profesores valoran peor a los alumnos de familias emigrantes de lo que lo hacen los propios alumnos de estas familias, pero valoran mucho mejor a los alumnos de familias no emigrantes de lo que lo hacen también los propios alumnos. Así pues, en el caso de este ítem, los profesores practican una doble discriminación:

discriminación negativa (peores valoraciones) en el caso de las familias emigrantes y discriminación positiva (mejores valoraciones) cuando se trata de familias no emigrantes.

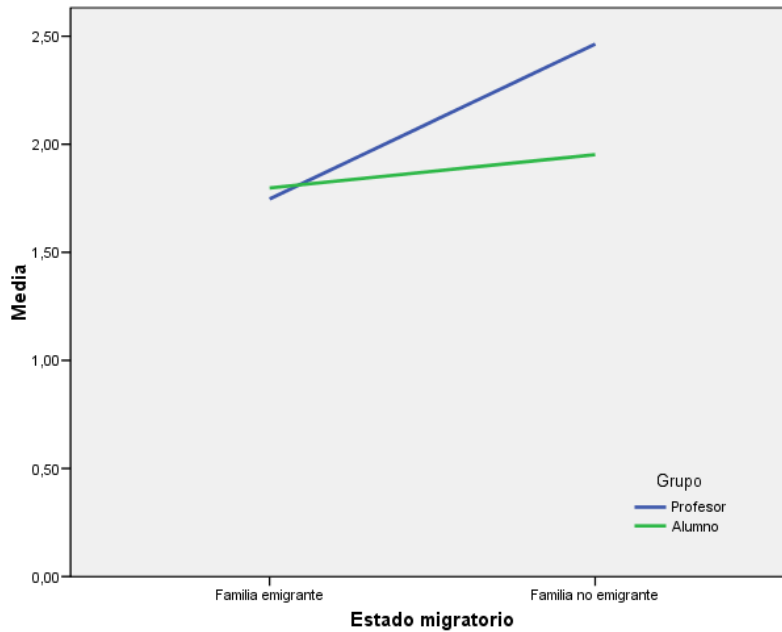
Grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrantes	1,747	,041	1,665	1,828
	No emigrantes	2,464	,029	2,408	2,520
Alumnos	Emigrantes	1,798	,031	1,736	1,859
	No emigrantes	1,952	,033	1,887	2,017

Tabla 47. Medias para el ítem "el alumno habla con los profesores" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con dos niveles (profesores vs. alumnos), y (2) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, el análisis de varianza confirma de nuevo la significación de las diferencias encontradas, aunque en esta ocasión el patrón de respuesta de los profesores es más extremo que el observado en los ítems anteriores.

La Figura 12 ilustra los efectos encontrados. Podemos apreciar que las medias correspondientes a alumnos de familias emigrantes (izquierda) son menores que las correspondientes a alumnos de familias no emigrantes (derecha), que las valoraciones medias otorgadas por los profesores (azul) son diferentes a las proporcionadas por los propios alumnos (verde), y que ambos efectos interaccionan claramente, dado que estas diferencias se dan en sentido opuesto dependiendo del estado migratorio, de tal modo que se discrimina negativamente a los alumnos de familias emigrantes (media ligeramente más baja para el profesor que para el alumno), y positivamente a los alumnos de familias no emigrantes (media mucho más alta para el profesor que para el alumno).

Figura 12. Medias para el ítem "el alumno habla con los profesores", en función del grupo y del estado migratorio.



El octavo ítem analizado se refería a la frecuencia con que los alumnos faltan a clase. La Tabla 48 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, las valoraciones emitidas por los propios alumnos, y las valoraciones emitidas por los representantes de los alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los profesores son mayores que las medias de los alumnos y representantes, y que las medias de estos últimos son superiores a las de los propios alumnos. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son más altas que las medias para las familias no emigrantes, salvo en el caso de los alumnos, donde la media de los alumnos de familias emigrantes es ligeramente más baja que la proporcionada por los alumnos de familias no emigrantes. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y las valoraciones efectuadas por los otros dos grupos es mucho más marcada en el caso de las familias emigrantes, donde la media del profesor es mucho más alta que la del representante y el propio alumno de familia emigrante,

mientras que las diferencias entre las valoraciones hechas por alumnos y representantes son pequeñas, aunque mayores que las encontradas entre las valoraciones de representantes y alumnos de familias no emigrantes.

Grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,333	,034	1,267	1,399
	No emigrante	,900	,028	,844	,955
Alumnos	Emigrante	,544	,016	,512	,575
	No emigrante	,559	,018	,523	,594
Representantes	Emigrante	,750	,034	,684	,817
	No emigrante	,600	,034	,533	,666

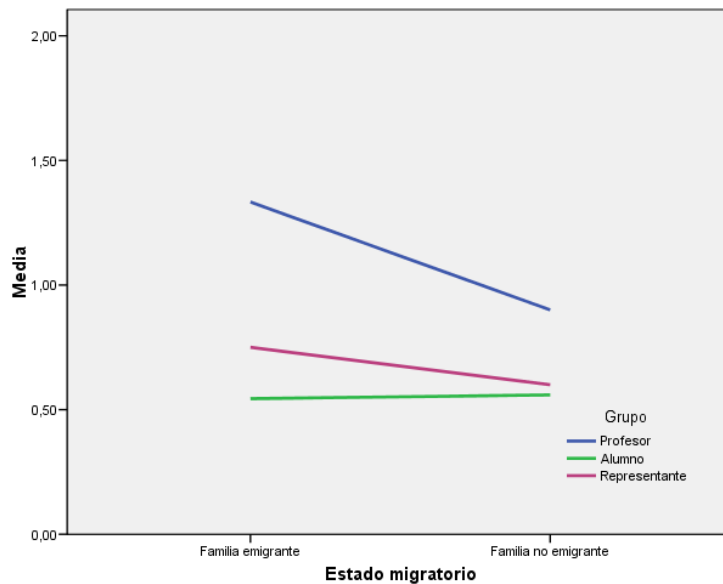
Tabla 48. Medias para el ítem "el alumno falta a clase" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía en esta ocasión dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con tres niveles (profesores vs. alumnos vs. representantes), y (2) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, también aquí encontramos una diferencia significativa en función del evaluador (profesor, alumno o representante) y en función del estado migratorio, y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante, mientras que entre las valoraciones de alumnos y representantes la diferencia es menos marcada, aunque también existe.

Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 13. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los profesores (línea azul) son siempre mayores que las proporcionadas por los representantes (línea púrpura) y éstas, a su vez, son siempre superiores a las proporcionadas por los propios alumnos (línea verde), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son superiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha), excepto en el caso de los alumnos, donde la media de las familias

emigrantes es incluso ligeramente inferior a la de las familias no emigrantes. Finalmente, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos, representantes y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más altas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes. En el caso de alumnos y representantes, la diferencia es mayor en el caso de las familias emigrantes, pero no tan marcada como la diferencia existente con las valoraciones de los profesores.

Figura 13. Medias para el ítem "el alumno falta a clase", en función del grupo y del estado migratorio.



El noveno ítem analizado se refería a la frecuencia con que los alumnos presentan malas calificaciones. La Tabla 49 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, las valoraciones emitidas por los propios alumnos, y las valoraciones emitidas por los representantes de los alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los profesores son mayores que las medias de los alumnos y representantes, y que las medias de estos últimos son superiores a las de los propios alumnos. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son más altas que las medias para las familias no emigrantes,

independientemente de que las valoraciones procedan de profesores, representantes o alumnos. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y las valoraciones efectuadas por los otros dos grupos es mucho más marcada en el caso de las familias emigrantes, donde la media del profesor es mucho más alta que la del representante y el propio alumno de familia emigrante, mientras que las valoraciones hechas por alumnos y representantes son muy parecidas, con mínimas diferencias entre ellas.

grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,625	,032	1,561	1,689
	No emigrante	1,081	,027	1,028	1,135
Alumnos	Emigrante	,796	,021	,755	,838
	No emigrante	,629	,022	,587	,672
Representantes	Emigrante	,849	,022	,806	,892
	No emigrante	,661	,024	,614	,708

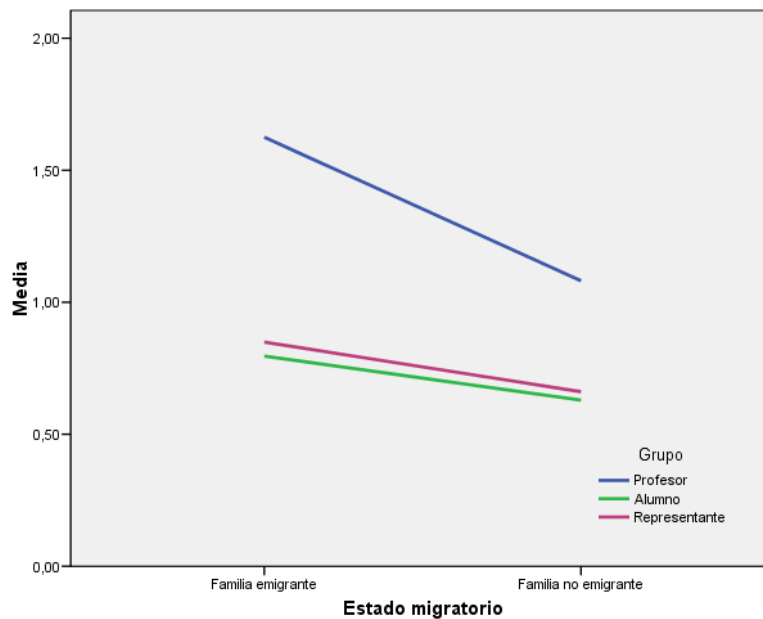
Tabla 49. Medias para el ítem "el alumno presenta malas calificaciones" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con tres niveles (profesores vs. alumnos vs. representantes), y (2) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, también aquí encontramos una diferencia significativa en función del evaluador (profesor, alumno o representante) y en función del estado migratorio, y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante, mientras que entre las valoraciones de alumnos y representantes prácticamente no hay diferencias.

Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 14. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los profesores (línea azul) son muy

superiores a las proporcionadas por los representantes (línea púrpura). Éstas, a su vez, son prácticamente idénticas (aunque ligeramente superiores) a las proporcionadas por los propios alumnos (línea verde), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son siempre superiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha). Finalmente, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos, representantes y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más extremas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes. En el caso de alumnos y representantes, las diferencias son mínimas, aunque las medias proporcionadas por los representantes son ligeramente superiores a las de los alumnos.

Figura 14. Medias para el ítem "el alumno presenta malas calificaciones", en función del grupo y del estado migratorio.



El décimo ítem analizado se refería a las relaciones del alumno con sus compañeros en clase. La tabla 50 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, y a las valoraciones emitidas por los propios alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los alumnos son

superiores a las de los profesores. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son siempre más bajas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan del profesor o del propio alumno. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por alumnos y profesores es mucho más marcada en el caso de los alumnos emigrantes, donde la media del profesor es mucho más baja que la del propio alumno de familia emigrante.

grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,848	,037	1,774	1,922
	No emigrante	2,520	,028	2,464	2,576
Alumnos	Emigrante	2,487	,020	2,449	2,526
	No emigrante	2,600	,019	2,562	2,637

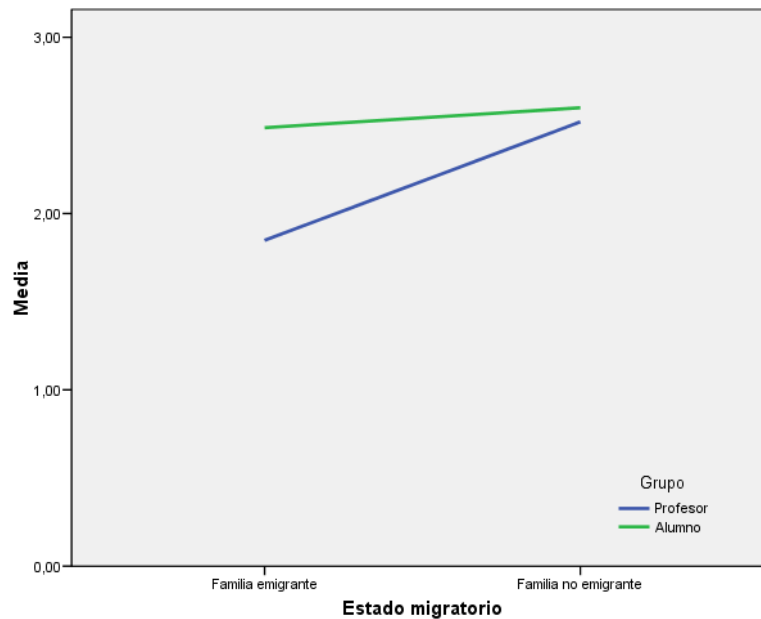
Tabla 50. Medias para el ítem "el alumno se relaciona bien con sus compañeros" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con dos niveles (profesores vs. alumnos), y (2) el factor estado migratorio, también con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, encontramos de nuevo una diferencia significativa en función del evaluador (profesor o alumno), en función del evaluado (emigrante o no emigrante), y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante.

Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 15. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los alumnos (línea verde) son siempre superiores a las proporcionadas por los profesores (línea azul), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son siempre inferiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha) y, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más bajas cuando se trata de alumnos de familias

emigrantes, mientras que son sólo ligeramente inferiores cuando se trata de alumnos de familias no emigrantes.

Figura 15. Medias para el ítem "el alumno se relaciona bien con sus compañeros", en función del grupo y del estado migratorio.



El onceavo ítem analizado se refería a la frecuencia con que los alumnos son agresivos con sus compañeros. La Tabla 51 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes y a las valoraciones emitidas por los propios alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los profesores son mayores que las medias de los alumnos. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son más altas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan de profesores o alumnos. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y las valoraciones efectuadas por los alumnos es mucho más marcada en el caso de las familias emigrantes.

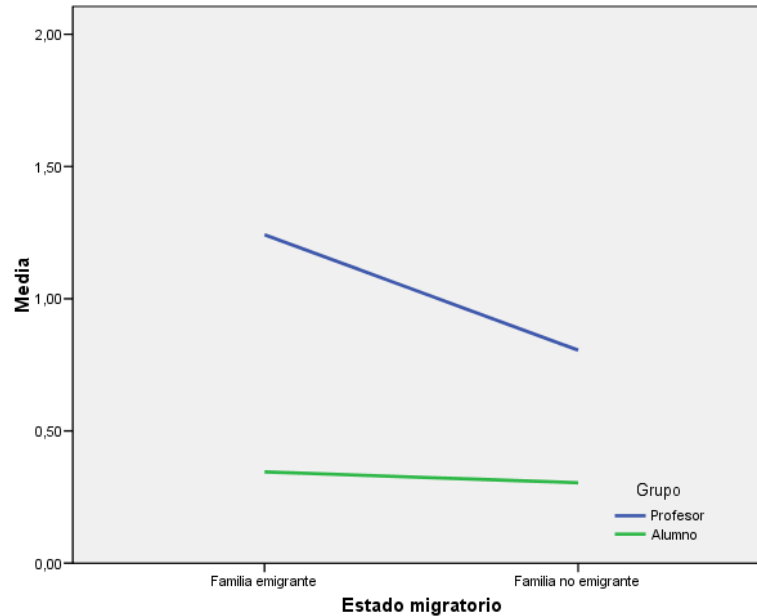
grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,242	,039	1,165	1,320
	No emigrante	,805	,028	,750	,860
Alumnos	Emigrante	,345	,020	,305	,385
	No emigrante	,304	,019	,266	,341

Tabla 51. Medias para el ítem "el alumno es agresivo con sus compañeros" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con dos niveles (profesores vs. alumnos), y (2) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, también aquí encontramos una diferencia significativa en función del evaluador (profesor vs. alumno) y en función del estado migratorio, y una peor valoración del profesor hacia el alumno de familia emigrante frente al alumno de familia no emigrante.

Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 16. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los profesores (línea azul) son muy superiores a las proporcionadas por los alumnos (línea verde), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son superiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha). Finalmente, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más extremas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes.

Figura 16. Medias para el ítem "el alumno es agresivo con sus compañeros", en función del grupo y del estado migratorio.



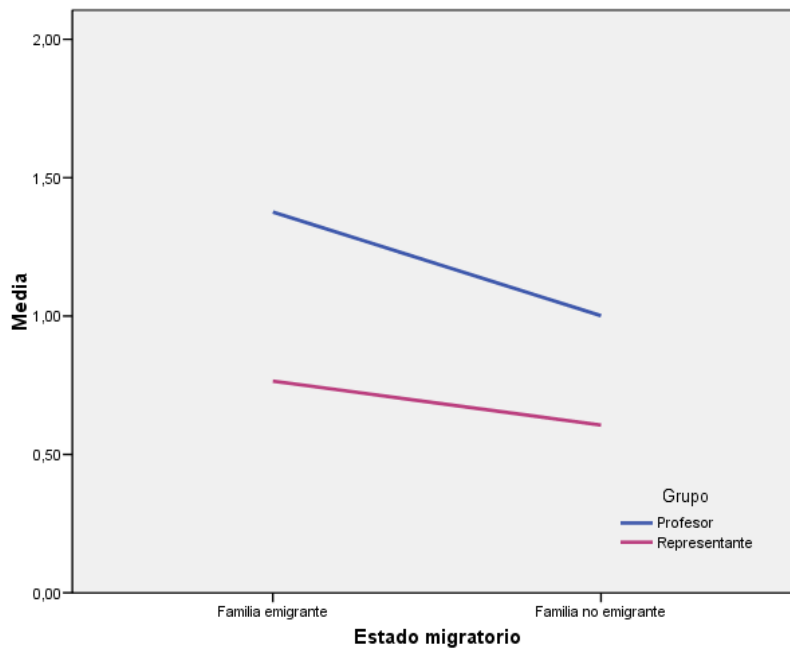
El doceavo ítem analizado se refería a la frecuencia con que los alumnos son indisciplinados. La Tabla 52 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes y a las valoraciones emitidas por los representantes de los alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los profesores son consistentemente mayores que las medias de los representantes. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son más altas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan de profesores o representantes. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y las valoraciones efectuadas por los representantes es mucho más marcada en el caso de las familias emigrantes.

Grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,376	,038	1,302	1,451
	No emigrante	1,001	,032	,937	1,064
Representantes	Emigrante	,765	,026	,713	,817
	No emigrante	,606	,023	,561	,652

Tabla 52. Medias para el ítem "el alumno es indisciplinado en clase" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con dos niveles (profesores vs. representantes), y (2) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, también aquí encontramos una diferencia significativa en función del evaluador (profesor vs. representante) y en función del estado migratorio, y una peor valoración del profesor hacia el alumno de familia emigrante frente al alumno de familia no emigrante.

Figura 17. Medias para el ítem "el alumno es indisciplinado", en función del grupo y del estado migratorio.



Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 17. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los profesores (línea azul) son muy superiores a las proporcionadas por los representantes (línea púrpura), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son superiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha). Finalmente, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por representantes y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más extremas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes.

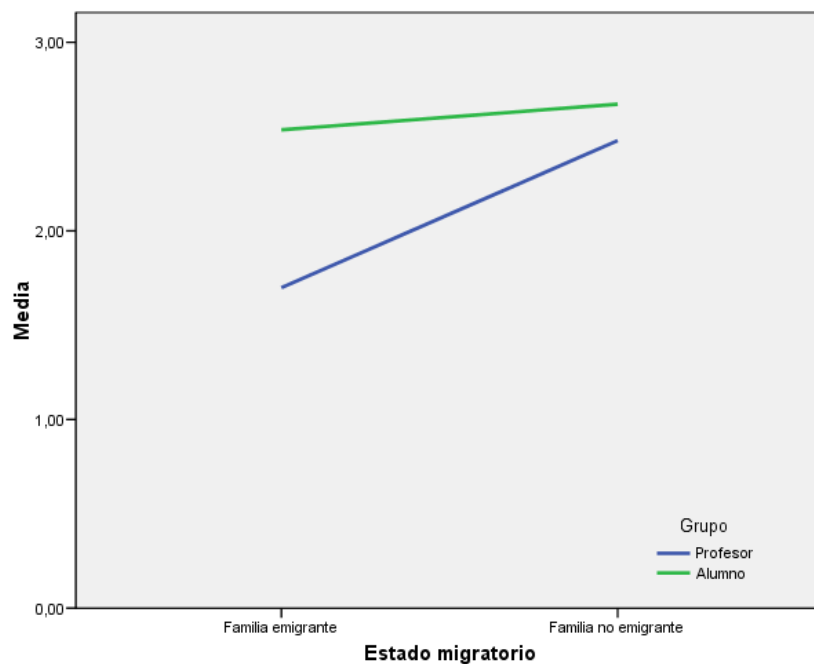
El treceavo ítem analizado se refería a la frecuencia con que el alumno realiza las tareas que se le asignan. La tabla 53 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, y a las valoraciones emitidas por los propios alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los alumnos son superiores a las de los profesores. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son siempre más bajas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan del profesor o del propio alumno. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por alumnos y profesores es mucho más marcada en el caso de los alumnos emigrantes, donde la media del profesor es mucho más baja que la del propio alumno de familia emigrante.

Grupo	Estado migratorio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Profesores	Emigrante	1,699	,035	1,630	1,769
	No emigrante	2,479	,028	2,423	2,535
Alumnos	Emigrante	2,536	,019	2,500	2,573
	No emigrante	2,672	,018	2,637	2,706

Tabla 53. Medias para el ítem "el alumno realiza las tareas que se le asignan" en función del grupo y el estado migratorio.

El análisis de varianza contenía dos factores intrasujeto: (1) el factor grupo, con dos niveles (profesores vs. alumnos), y (2) el factor estado migratorio también con dos niveles (emigrante vs. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < .001$), así como también un efecto de interacción ($p < .001$). Así pues, encontramos de nuevo una diferencia significativa en función del evaluador (profesor o alumno), en función del evaluado (emigrante o no emigrante), y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante.

Figura 18. Medias para el ítem "el alumno realiza las tareas que se le asignan", en función del grupo y del estado migratorio.



Los efectos comentados pueden visualizarse en la Figura 18. Se aprecia que (1) las medias proporcionadas por los alumnos (línea verde) son siempre superiores a las proporcionadas por los profesores (línea azul), (2) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son siempre inferiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha) y, (3) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos y profesores, las valoraciones de los

profesores son mucho más bajas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes, mientras que son sólo ligeramente inferiores cuando se trata de alumnos de familias no emigrantes.

Como resumen de todo lo anterior, los resultados proporcionados por el análisis de los datos combinados de profesores, alumnos y representantes ponen de manifiesto una serie de aspectos importantes, que hemos encontrado también al analizar las respuestas de cada uno de estos grupos por separado:

1. Existe un sesgo discriminatorio sistemático por parte de los profesores hacia las familias emigrantes. Este sesgo implica evaluaciones mucho más negativas para los alumnos de estas familias que para los alumnos de familias no emigrantes.
2. Las valoraciones de los profesores son también sistemáticamente peores que las efectuadas por los otros grupos (alumnos y profesores). Este segundo sesgo por parte de los profesores les distingue como grupo, frente a alumnos y padres.
3. Los propios alumnos y representantes de familias emigrantes también se discriminan a sí mismos en función del estado migratorio, con medias generalmente más negativas que las de los alumnos y representantes de familias no emigrantes.
4. Las valoraciones efectuadas por los representantes suelen ser, con raras excepciones, más negativas que las efectuadas por los alumnos. No obstante, a diferencia de lo que ocurría con los profesores, las diferencias suelen ser de pequeño tamaño.

Existe una interacción entre el efecto de grupo y el efecto de estado migratorio, consistente en que las diferencias entre familias emigrantes y no emigrantes no se dan de modo similar en los tres grupos de sujetos, sino que alumnos y representantes suelen tener percepciones similares, mientras

que las percepciones del grupo de profesores son más extremas en general, y mucho más discriminatorias para los alumnos de familias emigrantes, llegando al extremo de valorar a los alumnos de familias no emigrantes mejor de lo que se valoran a sí mismos estos alumnos. Estos resultados confirman claramente nuestras hipótesis II y IX: se da una percepción negativa de las familias emigrantes; así lo indican las diferencias sistemáticas encontradas entre ambos tipos de familias al estudiar las respuestas de alumnos y representantes. Pero, además de esto, también existe un prejuicio contra las familias emigrantes, manifestado en las respuestas proporcionadas por los profesores. Incluso en la presencia de potenciales diferencias entre familias emigrantes y no emigrantes en los aspectos estudiados (hecho que podría explicar las diferencias encontradas entre ambos grupos en las evaluaciones realizadas por alumnos y representantes), el hecho de que esas diferencias se vean magnificadas en el caso de los profesores vendría a confirmar la existencia de un prejuicio contra las familias emigrantes.

III. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. DISCUSIÓN

En relación al objetivo general y los específicos de nuestra investigación, así como a las hipótesis que se derivan de los mismos, podemos decir que existe clara evidencia que apoya unos y otras en nuestros resultados.

Con respecto a nuestro objetivo general, podemos decir que, el impacto de la separación física de uno o dos progenitores a causa de la emigración es claro y significativo, y afecta tanto a las interacciones familiares como a las escolares de los hijos/as. Este impacto se manifiesta en las diferentes áreas que constituyen nuestros objetivos específicos.

1) En cuanto al primero de los objetivos específicos (conocer las diferencias entre las familias emigrantes y no emigrantes), nuestros resultados muestran claras diferencias entre ambos grupos.

a. Nuestra Hipótesis I queda confirmada: Se han encontrado diferencias significativas entre familias emigrantes y no emigrantes, tanto en lo referente a su nivel socio-económico como a su nivel educativo. La diferencia socio-económica se mantiene incluso a pesar de los ingresos procedentes de la emigración.

Un aspecto importante en el fenómeno migratorio es el socio-económico como causal principal que impulsó a uno o ambos padres a emigrar (Herrera

y Carrillo, 2005; Acosta, López y Villamar, 2006; Camacho y Hernández, 2008). Al confrontar algunos de los hallazgos de esta investigación con los trabajos de Bidegaín, 2006; Ojeda, 2006; Herrera y Ramírez, 2008; López y Loaiza, 2009), se encuentran importantes coincidencias en las particularidades del hecho migratorio en relación con las familias, sobre todo si tenemos en cuenta que una de las principales razones por la que los padres toman la decisión de emigrar es el factor económico, para mejorar su bienestar familiar.

Lo sorprendente es que al comparar el nivel socio-económico de las familias emigrantes y no emigrantes de nuestra muestra, nos encontramos que las familias emigrantes tienen un medida más baja que las otras familias, lo que significa que el hecho de emigrar no ha mejorado en gran medida la situación socio-económica de dichas familias en el tiempo; únicamente se refleja el efecto económico a favor de las familias emigrantes en los primeros años de separación. Estos resultados coinciden con la investigación que realizaron López y Loaiza (2009) con 100 familias en Colombia, donde concluyeron que la emigración, como estrategia de supervivencia, no ha logrado contrarrestar las dificultades económicas que enfrentan las familias.

Al hilo de la cuestión, la investigación realizada por Hanson y Woodruff (2003) en las zonas rurales de México con niños/as de padres emigrantes, refleja que la emigración y la educación es ambigua, ya que las remesas pueden aumentar los ingresos del hogar, en un tiempo determinado, para que los niños/as realicen más estudios, pero también puede alterar la vida familiar y escolar especialmente en las dinámicas familiares y los logros académicos de los infantes; lo que evidencia que el fenómeno de la emigración inicia con un objetivo básico y poco a poco arrastra otros factores que con el tiempo debilitan a las familias.

En el estudio que realizó Salazar (2005) en Filipinas, se demostró que las funciones de soporte económico y emocional y los arreglos familiares de las familias emigrantes pueden variar en función de quién emigra y de la capacidad que demuestren los padres para asegurar la situación económica de sus hijos/as en las comunidades de origen. Por tanto, el bienestar que se pretende solventar con la emigración no solo abarca la economía familiar, sino las dinámicas familiares que se modifican por este fenómeno.

En cuanto al nivel educativo, la diferencia entre familias emigrantes y no emigrantes es todavía más grande si tenemos en cuenta que algunos niños/as de familias emigrantes, a causa de sus circunstancias, conviven con familiares (abuelos, tíos, etc.) cuyo nivel educativo es todavía más bajo que el de sus propios padres.

En las familias emigrantes, especialmente cuando emigran los dos progenitores, el cuidado de los hijos/as se delega a los abuelos/as, hermanos/as, tíos/as lo que genera nuevas jefaturas en el hogar y diferentes dinámicas de cuidado, así se corrobora en la investigación de Escobar (2008); en la que se encontró que son los abuelos/as de 55 años los que reemplazan a los padres en el hogar. Escobar y Velasco (2010) y Carrillo (2005) coinciden en señalar que tanto los abuelos/as como los tíos/as son los responsables de asegurar el cuidado. Sin embargo, la diferencia generacional, según Carrillo, marca una distancia en la posibilidad de que éstos se involucren en los procesos educativos y en las modalidades de negociar la disciplina y establecer reglas de convivencia. Si se quedan con los tíos, aparecen conflictos con los primos paternos. Esta situación pondría de manifiesto una exigencia personal de los hijos/as de padres emigrantes para tratar de adaptarse a otro estilo de educación diferente que al de sus padres.

Los resultados del estudio de Escobar (2008) en Cañar, indican que el 11% de 8000 niños/as de este cantón, que no asisten a clases, abandonan los

estudios por desinterés. Esto en parte se debe a que los jefes de hogar son los abuelos/as analfabetos, limitación palpable que impide guiar las labores educativas de sus nietos. Pedone (2005) y Gaitán y otros (2010) afirman que son las abuelas las que asumen las responsabilidades de los padres emigrantes con especial cuidado en la recta administración de los recursos económicos, el apoyo afectivo, los consejos oportunos y el cariño necesario, pero no les orientan en sus deberes escolares.

b. También queda confirmada ampliamente la Hipótesis II: Existe una percepción negativa de las familias emigrantes en el Ecuador. Los resultados obtenidos muestran resultados sistemáticamente más negativos para las familias emigrantes, independientemente del ámbito considerado (familiar o escolar) y del grupo implicado (padres/representantes o alumnos). El hecho de que estas diferencias se vean incluso agravadas cuando las evaluaciones parten de terceros (en este caso, los profesores); podrían indicar que también existe un prejuicio negativo hacia estas familias en la sociedad ecuatoriana que vendría a magnificar estas diferencias.

En nuestros resultados se evidencia que existe una opinión generalizada entre los profesores de que, la emigración constituye un factor de primer orden en el fracaso escolar, por encima de otros factores igualmente importantes, tema que ampliaremos más adelante, lo que parece indicar la existencia de prejuicios hacia estos alumnos por parte del profesorado, prejuicios que los profesores niegan tener.

Los resultados de nuestra investigación coinciden con Peña y Serrano (2007); Pedone (2006) y Carrillo (2005). Este último afirma que en Ecuador existe discriminación escolar hacia las familias emigrantes, en los colegios de clase media-alta rechazan a los hijos/as de padres emigrantes porque les asocian con personas pobres. Mientras que en los colegios fiscales o de clase media-baja, a los hijos/as de padres emigrantes les consideran personas con

buena posición económica por lo que tienen. Posteriormente Gaitán y otros (2010) corroboran en su estudio esta situación y aseveran que a los hijos/as de padres emigrantes son percibidos como un problema. Consideran asimismo que los estudios migratorios desde una perspectiva familiar no pueden prescindir de los niños/as y sus consideraciones, pues son ellos los que enriquecen la existencia del grupo familiar. Al respecto, Von, y Moscoso (2010) y Pavez (2011) coinciden en que, se conoce poco sobre cómo comprenden los niños/as su participación en los procesos migratorios, sobre sus trayectorias migratorias en la familia y la escuela y su influencia en su desarrollo personal. Este desconocimiento puede generar prejuicios y rechazos hacia estos infantes.

La sociedad ecuatoriana, por diversas razones, y a través de varios medios (TV, internet, radio, prensa, centros educativos etc.) ha estereotipado a las familias emigrantes, acusando de abandono a los padres que emigran . Los medios de comunicación, por otro lado, transmiten la noticia desde sus limitadas percepciones porque no cuentan con toda la información, sin estudiar las causas de la emigración en su origen. Asimismo, las percepciones conducen de cierta manera a expresiones discriminatorias que nacen, en ciertas ocasiones de supuestos; lo grave es que con el tiempo se aprueban sin medir el daño psíquico que esto puede ocasionar en los miembros de la familia, especialmente en los niños/as (Carillo, 2005; Queirolo, 2007; Serrano, 2007).

2) Por lo que respecta a nuestro segundo objetivo específico (analizar el impacto de la emigración en la dinámica familiar), los resultados también muestran diferencias significativas entre el clima familiar de las familias emigrantes y no emigrantes. Estas diferencias se encontraron en las respuestas proporcionadas tanto por los alumnos como por los padres. Asimismo, la disparidad en las percepciones

del clima familiar entre padres e hijos/as fue significativamente mayor para el caso de familias emigrantes que para el de las familias no emigrantes.

a. Se confirma la Hipótesis III: la cohesión familiar autoinformada es significativamente menor en las familias emigrantes que en las no emigrantes. Las familias emigrantes se consideran menos organizadas, más conflictivas y menos unidas.

Los resultados de nuestra investigación arrojan información sobre las percepciones de los representantes de familias emigrantes y no emigrantes. En cuanto al clima familiar, las familias emigrantes se consideran menos organizadas, menos unidas y conflictivas frente a la familia no emigrante. Al asociar la categoría del estado migratorio y el ámbito familiar y escolar, la emigración indica un efecto negativo a largo plazo en la dinámica familiar, reconocido por las propias familias emigrantes. Dichas características pueden ser indicios de una descomposición familiar. Así lo refleja Serrano (2007) en su estudio, al afirmar que muchas familias emigrantes no logran asimilar la nueva organización; situación que les lleva a pensar que están desorganizadas. La percepción de los niños/as y sus representantes en esta investigación coinciden en que la emigración es el factor responsable de la baja organización familiar después de la emigración de uno de los progenitores.

En nuestra investigación, la familia no emigrante se caracteriza fundamentalmente por la organización familiar (40,70%, frente a un 27,19% en las familias emigrantes). Este hecho podría deberse a las funciones asumidas en el nuevo estilo de vida después de la partida de uno de sus progenitores. las mismas que varían de acuerdo a las modificaciones internas, y a las ayudas de familiares. Así lo afirman Gaitán y otros (2010) en su investigación al determinar que son variados los cambios de roles o funciones que desempeña cada uno de los miembros dentro de la familia,

que vive en situaciones de emigración. Otros autores (Sánchez, 2004; Acosta, López y Villamar, 2006; Reist y Riaño, 2008) complementan estas observaciones al afirmar que la emigración puede revelar problemas existentes, promover la desintegración familiar y modificar las relaciones internas.

Las anteriores situaciones nos llevan a pensar que no se deben generalizar las consecuencias de la emigración en las familias, ya que algunas familias transnacionales desarrollan mecanismos para mantenerse unidas y organizadas (Bryceson y Vuorela, 2002). Ahora bien, independientemente de las estrategias familiares, las investigaciones deben ayudar a prevenir un mal mayor según los hallazgos encontrados y alertar a la sociedad de la posible desorganización que puede traer la emigración de uno de los padres y/o de ambos.

El panorama anterior nos lleva a analizar la organización de estos hogares en el lugar de origen, sin olvidar situaciones potencialmente relevantes, como la de las familias monoparentales, que en nuestros resultados aparece, de forma sorprendente, con mayor frecuencia en las familias no emigrantes (1,97%) que en las familias emigrantes (0%), mientras que ocurre lo contrario con los casos de separación y divorcio, más frecuentes en las familias no emigrantes (9,52%, frente al 7,20% en las familias emigrantes).

En varios estudios, como los de Pedone (2005); Lagomarsino (2005); Reist y Riaño (2008); Zapata (2009) y Pavez (2011) se considera que la familia se debe unir para participar en la decisión de emigrar. Por ello, algunas familias no emigrantes, que viven en un tipo de familia monoparental o son divorciados, difícilmente podrán pensar en la decisión de emigrar. Algunas familias emigrantes posiblemente si tomaron juntos la decisión, pero ahora están divididas. Es decir, el divorcio ha sido probablemente posterior a la emigración.

Sin embargo, existen investigaciones como las de Wagner, (2008) y Herrera y Hernández (2008) que informan de una intención de separación/divorcio, antes de presentarse la emigración en la familia nuclear, bien sea por maltrato conyugal, confusión en los roles e infidelidad. Wagner afirma: "*La migración muchas veces no lleva a la destrucción de la familia y de la vida de los hijos/as, sino que saca a la luz problemas que existían ya antes de la migración*"(pág- 333).

En cuanto a las relaciones familiares a distancia, en Escobar (2008) se encontró que 8 de cada 10 padres y madres, mantienen lazos conyugales a través de la distancia o en el lugar de destino, y uno de cada 10 han emprendido nuevas relaciones conyugales en las sociedades receptoras; situación que se verificó en el estudio de Sánchez (2004). Este hecho puede considerarse como una consecuencia de los fracasos en los arreglos familiares, y las posibles rupturas creadas por la separación. Aunque Meñaca (2005); Lagormasino (2005); Camacho y Hernández (2007) y Solé y otros (2007) afirman que la emigración no provoca tal desintegración y/o descomposición de sus miembros.

Al comparar los estudios anteriores con los de Sánchez, (2004); Dupret (2006); Escobar (2008); Gaitán y otros (2010); se corrobora que la emigración puede causar ruptura y discontinuidades en el interior de las familias, terminando en divorcios o separaciones. Datos que coinciden con nuestra investigación al encontrarse una correlación escasa, aunque muy significativa ($r = .121$; $p < .001$) con el fenómeno del divorcio, que puede aparecer a mayor tiempo de separación por la emigración.

A pesar de que se ha determinado que las relaciones familiares pueden cambiar, de acuerdo a la estabilidad emocional, y a los afectos e intereses que se crean antes y durante el proceso de emigración de uno de los padres,

las investigaciones deben continuar en los análisis sobre las consecuencias de la emigración, especialmente en los hijos/as y su ámbito familiar y en especial en el escolar.

Por otro lado, en algunos estudios (Serrano, 2007; Escobar, 2008; Camacho y Hernández, 2008) se evidencia la doble función de la madre que se queda en el país de origen, al asumir las funciones de su progenitor emigrado. Ello produce tensión, angustia y desamparo, acaeciendo en algunas ocasiones el deterioro en las relaciones familiares, ya que se prioriza la atención a las necesidades materiales como alimentación, salud, educación, mientras que se olvidan de la atención emocional.

En la investigación de Castro (2007) se refleja que el emigrante confiere al cuidador la confianza necesaria para que ejerza su función, aunque algunos de ellos prefieren involucrar al padre emigrado en las decisiones para alcanzar una medida compartida, decisiones que acarrearán consecuencias en el desarrollo del niño/a. López y Loaiza (2009) complementan a Castro, al constatar en su estudio que el cuidado es motivo de preocupación en el sistema familiar, ya que se tiende a confundir la autoridad paterna y materna. El trabajo de cuidador ha surgido impulsado por la necesidad, no tiene estipulado claramente las funciones, que se confunden con servicios prestados sin restricción de tiempo; el cuidado surge, la mayoría de las veces, por acuerdos de voluntades, especialmente, con los parientes de familias emigrantes (abuelos/as, tías). Cuando se compara con Altamirano (2004) y Serrano (2007) se confirma que el sistema confuso de autoridad, al no llegar a acuerdos sobre la crianza y la disciplina de los hijos/as de padres emigrados, es una evidencia clara de la desorganización conyugal y familiar. Citamos a continuación un testimonio de una esposa de emigrante, madre de dos hijos/as de 6 y 7 años, participante en la investigación de Serrano:

"A mí lo que me molesta es que ya no les puedo castigar a mis hijos, ellos me amenazan con decirle al papá que yo les he castigado o que les prohíbo hacer tal o cual cosa, y a mí me da miedo, porque cuando le cuentan, mi marido por teléfono me habla, me dice que soy mala madre y les disculpa todo, ellos son los que mandan en la casa". (pág-25).

Dicha situación complementa lo antes expuesto, al expresar que la organización familiar implica una dedicada responsabilidad en el cuidado, bien sea de la madre, u otros familiares, aún conociendo las posibles interferencias que se van a encontrar en la cotidianidad familiar.

Los resultados de esta investigación revelan la presencia de los abuelos, tíos y hermanos como apoyo a la reorganización familiar, que coincide con lo encontrado en Parella (2007) y Escobar (2008) cuando dice que la organización familiar de los emigrantes de este cantón incluyen a varios familiares, arreglos familiares que, de cierto modo, delegan el rol de padres a terceros. Mientras que Serrano (2007) señala que cuando el rol está estrechamente ligado al padre que emigra, esto impide a la persona que cuidará del niño/a, asumir eficientemente el rol de padre, mas aún cuando el que emigra no define el sistema de autoridad.

No obstante, Puyana Villamizar y otros (2009), a raíz de su investigación, reconocen la complejidad y dinámica contradictoria de los cambios, por las tradiciones en las organizaciones internas de la familia; sin embargo, Wagner (2008), le complementa al considerar que las familias son dinámicas y desarrollan con el tiempo estrategias para adecuarse a nuevas situaciones.

Brycenson y Vuorela (2002) analizan la anterior situación desde un enfoque transnacional, su trabajo se focalizó en analizar a las familias que viven buena parte o la mayor parte del tiempo separadas; afirman que, a pesar de la distancia, éstas logran mantenerse unidas; pero, a pesar de que existan

familias transnacionales con ciertas características de fortaleza, sus miembros sienten la separación. En algunas investigaciones (Solfrini, 2005; Serrano, 2007; Wagner (2008); Puyana Villamizar y otros, 2009) se analizan las relaciones de padres, madres, hijos/as en las familias transnacionales, y coinciden en no generalizar los efectos "traumáticos" de la separación de un progenitor de la familia, ya que se deben estudiar particularmente las formas de organización y las dinámicas que desarrollan las familias que se quedan.

En Carrillo (2005) los testimonios recogidos de familias emigrantes reflejan, en efecto, que las percepciones de los niños/as con respecto a la convivencia en el hogar, son diferentes según el tutor que les cuide (padre, madre, abuela, tía). Varios autores (Dekovic', 1999; Yeh, 2006; García y otros 2006), consideran en sus análisis que si las relaciones de los padres, los hijos/as y los pares son conflictivas, pueden influir en las conductas y sentimientos de los hijos/as (depresión, aislamiento, agresión etc).

b. También queda confirmada la Hipótesis IV: Los padres emigrantes informan de peores relaciones entre sus hijos/as y su familia, medias más bajas para las conductas deseables y más altas para las indeseables. La conducta en casa de los hijos/as de emigrantes y las relaciones con la familia son significativamente peores en las familias emigrantes.

En nuestra investigación se evaluaron las relaciones entre el alumno y sus representante dentro de la familia y los resultados son ligeramente peores para las familias emigrantes en relación a las familias no emigrantes. En cuanto a las conductas del niño/a en el hogar, se encontraron medias en general bajas para las conductas negativas y altas para las positivas, las segundas fueron ligeramente inferiores para las familias emigrantes, datos que se corroboran con las investigaciones de Solfrini (2005); Herrera y Carillo (2005); Reist (2008) y López y Loaiza, (2009) cuando afirman que en las familias emigrantes varían las relaciones paterno y materno-filiales, surgen

rechazos de los hijos/as hacia los padres y apego con sus cuidadores y existen modificaciones en las relaciones internas que provocan vacíos afectivos. De igual manera Salinas (2005) y Puyana Villamizar y otros (2009) confirman que las conductas de los niños/as de padres emigrantes se presentan por la confusión de la autoridad en el hogar, frustraciones y odios por la ausencia de uno de los padres. Meñaca (2007) afirma que en Ecuador la emigración de uno de los progenitores altera la conducta del hijo/a, ya que se vuelven agresivos y sufren depresión. Parella (2007) encontró que las madres afirman que sus hijos/as se han vuelto más malcriados y lo atribuyen a la ausencia del referente paterno por emigración y Gaitán y otros (2010) constata que la emigración de uno de los progenitores tiene efectos inmediatos en la conducta de los niños/as, hasta el punto de que algunos comienzan a experimentar descontrol en su vidas.

c. También queda confirmada la Hipótesis V: Los estilos educativos de los padres afectan la autoestima de los hijos/as, independientemente del estado migratorio. Los hijos/as de padres emigrantes siempre se califican más bajos que los hijos/as de padres no emigrantes, al igual que sus padres/representantes.

En nuestra investigación, la media correspondiente al uso de disciplina y obediencia inmediata a los padres es bastante elevada, y se manifiesta en la exigencia y rigidez, en las normas de educación de los padres, independientemente del estado migratorio.

Esta es una de las pocas variables que ha sido común para todos los sujetos, independientemente de la condición emigrante o no emigrante de los padres. De cierta manera es pertinente resaltar en esta tesis los estilos educativos de los padres, ya que influyen indudablemente en la formación de sus hijos/as, especialmente en la autovaloración que el niño/a construye de sí mismo.

La autoestima de los niños/as mejora cuando sus padres se preocupan por ellos, (Scott, Scott y McCabe, 1991; Gaitán y otros, 2010; Kail, y Cavanaugh, 2011), cuando se muestran atentos e interesados por sus cosas, (Alonso y Román, 2005; Ojanen y Perry, 2007). Al respecto, el estudio de Richaud (2005) encontró que cuando los niños/as perciben buen trato de sus padres tienen una autovaloración positiva.

Si la comunicación y la relación con los padres es buena, la autoestima irá en aumento. En el estudio de Estévez y otros (2005) se encontró que la excelente comunicación de los padres con los hijos/as influye positivamente en la autoestima de los mismos. Con nuestra investigación coinciden las investigaciones de Villa y Auzmendi, 1999; Alonso y Román (2005), estos autores, al estudiar las relaciones de los diferentes estilos parentales y la autoestima de la familia, encontraron que a mayor grado de autoestima de los niños/as, corresponde un mayor grado de autoestima valorado por los padres, lo que permite reflejar una relación familiar incluyente, sistémica, donde sus partes se enriquecen mutuamente. Si ocurre lo contrario, serán niños/as acomplejados, estigmatizados primero por sus propios padres y luego por la sociedad que los recibe.

Otros autores determinan que los padres con altos niveles de implicación en las relaciones interpersonales y una aceptable autovaloración, muestran cariño y afecto a sus hijos/as cuando se comportan adecuadamente (Osorio y otros, 2009; Ceballos y Rodrigo, 2010).

En general, algunos estudios determinan la importancia de la autovaloración de los padres en la organización familiar. Las investigaciones de Maddux (1991); Vega y De Dios (2006) determinan que los padres, cuando tienen asumido responsablemente su rol, aumenta su autovaloración y descubren que sus hijos/as les respetan y les valoran; resultados que coinciden con Davies y Lindsay (2004) al concluir respecto al padre, que cuando éste se

siente satisfecho con su rol, considera más a su hijo/a. Las prácticas parentales se pueden modificar si las percepciones y autovaloraciones de los padres se alteran (Serra Desfilis, E., Gómez Pérez, L. Pérez, J y Zacarés González, J., 2010). Por otro lado, la baja autoestima y la neurosis de los padres pueden terminar en actos agresivos (Busby y otros, 2008).

Aunque Navarro y otros (2006) encontraron en su investigación que el tipo de familia no afecta a los factores de autoestima, la familia continúa siendo el principal contexto que forma al niño/a integralmente; lo importante es no caer en generalidades que nos desvían el análisis. Un estudio particular puede ser un referente, más no puede generalizarse.

En nuestro estudio, en general, los padres y los hijos/as de familia emigrante siempre se calificaron bajos en relación a las familias no emigrantes. En el estudio de Lobato (2001) se encontró que los hijos/as de padres emigrantes tienen una autoimagen más negativa que los niños/as que viven con sus padres, lo que indica que la autovaloración de padres e hijos/as no está bien. Esto podría deberse a la situación familiar y/o escolar, lo que puede repercutir en las formas de educación, las conductas y las emociones. Los resultados de otros estudios como los de Salinas (2005); Zaruma (2005); Zárate y otros (2007) son consistentes con esta investigación, pues determinan que la ausencia de los padres por emigración provoca baja autoestima en los hijos/as.

Como ya hemos mencionado, los resultados en nuestra investigación sobre las familias emigrantes han sido ligeramente peores que las no emigrantes, situación que puede indicar una baja autoestima en los niños/as y sus padres. Dado que la autoestima se forma tanto por aspectos internos (ideas sobre sí mismos) como por factores externos como la percepción de mensajes verbales transmitidos por otros (Peña y Serrano, 2007), se puede afirmar que dichas familias emigrantes corren el peligro de que su

autoeficacia afecte la elección de sus actividades con esfuerzo y persistencia.

Es posible que un estudiante tenga autoeficacia para una tarea, pero una expectativa de resultado negativa (Pintrich y Schunk, 2006; Pavez, 2011). En cuanto a las dinámicas de las familias emigrantes, se observa una situación similar: los padres creen tener capacidad para el cuidado de sus hijos/as (autoeficacia), pero las circunstancias y el propio contexto reducen las expectativas. En Ecuador no se ha encontrado ninguna investigación que especifique claramente esta variable en las familias emigrantes frente a las no emigrantes; la mayoría de estudios se han centrado en los análisis económicos de las remesas, en las causas sociales de la emigración, pero pocas profundizan en las personas que viven la emigración, sus relaciones familiares y escolares y por tanto, sus expectativas y autovaloraciones. Es pertinente investigar el tema de la autovaloración y estima personal del representante que cuida a los hijos/as de padres emigrantes, ya que en Ecuador no se han encontrado investigaciones específicas al respecto.

d. También se confirma la hipótesis VI: Aunque la relación de los hijos/as con los padres es buena en general, existen diferencias significativas entre hijos/as de familias emigrantes y no emigrantes, con medias inferiores para los primeros.

La comunicación intrafamiliar es fundamental entre los miembros de la familia, para evitar malos pensamientos que pueden terminar en prejuicios; por ello, la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos/as se constituye en un factor de riesgo ante la presencia de depresión o ansiedad en el niño/a (Estévez y otros, 2005, Carrillo, 2005). A distancia se puede mantener la comunicación, pero todo depende de las relaciones existentes antes de la partida. Si la comunicación ha sido de confianza y

cercanía, la emigración, en este caso, no consigue romper el fuerte vínculo existente.

En nuestra investigación se encontró una relación negativa entre el tiempo transcurrido desde que el progenitor emigró y la frecuencia de comunicación del hijo/a con el mismo; esta relación negativa se manifiesta tanto a partir de las respuestas proporcionadas por los representantes como por las provenientes de los propios alumnos. Más de la mitad (60.7%) de los estudiantes de la muestra tenían tres años o menos en el momento de la separación del progenitor emigrante. En los datos analizados se observa claramente que la comunicación es menos frecuente cuanto más pequeño era el niño/a en el momento de la separación; esto quiere decir que un buen porcentaje de niños/as no conversaron con su padre en los primeros años de separación, lo que se une al tiempo y provoca más distancia intrafamiliar; estos resultados son consistentes con algunas investigaciones anteriores. Serrano (2007) en Ecuador y López y Loaiza (2009) en Colombia, encontraron que la comunicación del padre emigrante con sus hijos/as, disminuye su frecuencia a medida que aumenta el tiempo de separación; de igual manera se comprobó en la investigación de Herrera (2004) cuando concluyó que la comunicación con los padres emigrados se debilita con el paso de los años, en algunos casos porque han establecido una nueva familia en el lugar de destino.

Asimismo, en nuestros resultados, la relación del hijo/a con la madre es, en general, mejor que con el padre; esta diferencia se ve magnificada en el caso de los hijos/as de familias emigrantes, dado que el padre es el que emigró primero en casi un 70% de los casos, mientras que la madre es la primera en emigrar sólo en un 20%. La emigración de ambos cónyuges se da solo en aproximadamente un 10%. En efecto, las interacciones encontradas revelan que las consecuencias más negativas de la emigración recaen sobre el padre, ya que es el que más emigra. Otras investigaciones

cualitativas, basadas en estudios de casos, como el de Herrera y Carrillo (2005) señalan que cuando el padre emigra, el cambio no es muy fuerte dentro del hogar, porque la madre asume el cuidado de los hijos/as. En la encuesta nacional realizada en Ecuador por Escobar y Velasco (2010), se refleja que la salida del padre es una opción más frecuente con respecto a la madre; situación que manifiesta la continuidad en la responsabilidad de la madre con respecto a la educación de los hijos/as.

Todos los estudios dejan claro que la familia tiene su realidad, su forma de sentirse familia, a través de las transformaciones sociales, creencias religiosas y/o culturales. Lo que es real es que la separación del padre/madre inafecta a las relaciones por las costumbres compartidas y los hábitos adquiridos y esto distorsiona la rutina y el normal desarrollo entre los miembros del hogar en un momento determinado. Por un lado, Herrera y Carrillo (2005) afirman que cuando los hijos/as se quedan al cuidado de la madre se evidencian cambios en la familia, pero no perciben un “trastorno” en la estructura familiar: los hijos/as sufren la ausencia, pero la toleran. Por otro lado, cuando el padre mantiene la comunicación transnacional no se siente mayormente su ausencia por los menores, porque las madres asumen las tareas cotidianas de ellos (Puyana Villamizar y otros (2009). Sintetizando, podemos decir que cada familia tiene su propia dinámica y esto permite determinar el grado de transformación familiar, aparte de cualquier estigma hacia la familia de emigrantes.

3) El tercer objetivo específico se encaminaba a analizar el impacto de la emigración en el alumno y su influencia en el ámbito escolar.

Al igual que en los casos anteriores, se encontró un claro efecto negativo de la emigración en las respuestas proporcionadas por padres, alumnos y profesores, con resultados sistemáticamente más negativos para los alumnos de familias emigrantes. Además, la perspectiva de los padres fue ligeramente más negativa que la de los propios alumnos, mientras que la de los

profesores fue mucho más extrema todavía que las dos anteriores. Los resultados sugieren la existencia de un sesgo discriminatorio, que explicaría que las respuestas sean más negativas cuando las emiten terceros (los profesores), que cuando las emiten los propios afectados (padres y alumnos de familias emigrantes).

a. En cuanto a las hipótesis vinculadas a este objetivo específico, nuestra Hipótesis VII quedó confirmada plenamente: los alumnos de familias emigrantes obtienen significativamente peores efectos académicos en todas las áreas evaluadas. Concretamente, muestran una integración peor en la escuela, una peor actitud hacia el estudio, peores resultados académicos, una comunicación más baja, y peor relación con sus compañeros y profesores.

Un resultado inesperado en este aspecto lo constituye el descubrimiento de que los problemas académicos de los alumnos de familias emigrantes son mayores cuanto menos tiempo haya transcurrido desde la partida del progenitor emigrante, aunque este hecho tiene cierta lógica, por cuanto el efecto de la ausencia del padre o madre es mayor cuando el niño/a tiene cierta edad que cuando es demasiado pequeño.

En nuestra investigación las medias de los representantes fueron ligeramente peores para hijos/as de padres emigrantes en comparación con los no emigrantes. En cuanto a la comunicación de los alumnos dentro de la escuela, la actitud del hijo/a hacia el estudio y los logros educativos. Esto es, las familias emigrantes tienen una percepción baja de sus hijos/as en comparación con los padres no emigrantes, y esto repercute en el autoconcepto y rendimiento escolar de los niños/as, entendiéndose éste no solo en cuanto a las calificaciones, sino también en las funciones y relaciones en el clima del aula.

Estos resultados coinciden con varias investigaciones como la de Pedone (2006) quien en su estudio encontró que cuando es la madre la que emigra, el niño/a pierde concentración y el rendimiento escolar desciende y aumenta el abandono escolar; algunos de estos datos, específicamente del rendimiento, coinciden con Escobar (2008). Además, los resultados de ambas investigaciones coinciden con el estudio de Mckenzie y Rapoport (2006) al encontrar que la ausencia de los padres impacta considerablemente en los logros educativos de sus hijos/as.

En efecto, al compararse dichas consecuencias en los hijos/as por la emigración de los padres con Altamirano (2004); Salinas (2005); Gaitán y otros (2010) quienes constatan que la emigración de los padres ha tenido consecuencias negativas en los hijos/as, tales como rebeldía, agresividad, timidez, soledad, pérdida de la autoestima, falta de motivación o desinterés por el estudio, dando lugar al bajo rendimiento académico y abandono escolar. Se constata que la emigración trae ciertos elementos que se deben analizar antes de que uno de los progenitores emigre a otro país.

En el estudio realizado por Guay, Pantano y Boivin (2003), se encontró que el autoconcepto académico influía sobre los resultados escolares. Así pues, la autoestima se relaciona con el éxito o el fracaso académico, por eso la escuela como la familia deben contribuir a la misma mediante la valoración de los pequeños y grandes logros que realicen los infantes y corregir oportunamente los errores.

En cuanto a la comunicación dentro de la escuela, en la relación del alumno con sus compañeros y profesores se detecta claramente que los alumnos de familias emigrantes obtuvieron medias inferiores en los ítems positivos (estoy atento en clases, el ambiente en el aula es agradable, estoy feliz en la escuela y aprendo mucho), y medias superiores en los ítems negativos (me

aburro en las clases, estoy mal en notas, me siento solo/a etc.). Esto indicaría una baja autoestima que repercute en el clima del aula, lo que sugiere que, efectivamente el clima familiar influye significativamente en la autoestima de los hijos/as frente a las relaciones escolares.

Finalmente, también se encontraron correlaciones positivas con la presencia de dificultades en la relación del alumno con compañeros y profesores, durante los primeros años de emigración del padre, lo que vendría a indicar que la aparición de problemas dentro de la escuela es más probable cuando la separación se ha producido recientemente que cuando han transcurrido varios años desde la misma. A este respecto no se ha encontrado investigación alguna que coincida con nuestros resultados, que merece ser estudiado por el potencial impacto que tiene la partida del progenitor emigrante.

b. La Hipótesis VIII también quedó confirmada, aunque de forma no tan rotunda como las anteriores. Los alumnos de familias emigrantes precisan significativamente de mayor ayuda por parte de psicólogos, familiares y otros (religiosos, amigos, etc.), aunque requieran de menor ayuda por parte de orientadores, frente a los estudiantes de padres no emigrantes. Los representantes de familias emigrantes y algunos profesores manifestaron, por su parte, mayor necesidad de ayuda externa para mejorar sus relaciones con sus hijos/as y estudiantes. Estos resultados coinciden con la investigación de Gaitán y otros (2010), en su estudio encontraron que los estudiantes de su muestra perciben a los profesores como personas de confianza y cercanos al recibir un apoyo académico y emocional. En palabras de un estudiante de padres emigrantes: "(...)pero, sí hay licenciados que nos ayudan" (pág-139).

En nuestro estudio, quienes ofrecen la asistencia y ayuda personal y profesional en las escuelas suele ser el profesor del centro (55,8%), el rector

(25,34%) y el coordinador de disciplina (11,86%); el único profesional propiamente dicho que mencionaron los profesores fue el psicólogo (51,75%). Así pues, este profesional es el que ejerce la ayuda, en aproximadamente, la mitad de los centros del país, mientras que en el resto de los centros, este papel recae sobre un profesor o el rector. Este mismo panorama se refleja en la investigación de Gaitán y otros (2010), cuando describe en su estudio que los profesores en Ecuador trabajan día a día con los niños/as que han tenido que sufrir la separación de sus padres por emigración y el reacomodo de la nueva estructura familiar.

En lo que se refiere a la ayuda externa, la familia emigrante necesita a un psicólogo (14,23%, frente al 9,56% para las familias no emigrantes) y a los familiares (40,51%, frente al 35,66% para las familias no emigrantes). También en general requieren la ayuda de un profesor (50%), situación que coincide con la investigación de Santos y Lorenzo (2009) y Gaitán y otros (2010) quien encontró que los familiares piden ayuda en los centros escolares. Sin embargo, en nuestro estudio se encontró que algunos profesores prefieren mantener cierta distancia con los padres.

En cuanto a los profesores, algunos necesitan ayuda externa con determinados estudiantes (ver Tabla 34). Un 47,34% solicitaron a un psicólogo, un 42,36% a la ayuda de familiares del alumno, y un 30,07% acuden a colegas como un recurso. Esto viene a indicar que tanto los alumnos como los profesores y padres/representantes necesitan ayuda en este aspecto. Aún no se han encontrado investigaciones que claramente especifiquen estos requerimientos para la formación de la infancia ecuatoriana, desde la escuela. Se encontró en Parella (2007) que los niños/as acuden al psicólogo del colegio cuando están confundidos por la separación de sus padres. Sería necesario profundizar en el problema y proponer alternativas de solución que puedan paliar esta necesidad encontrada.

c. Finalmente, también se encontró abundante confirmación para nuestra Hipótesis VIX: existe discriminación hacia las familias emigrantes por parte del colectivo de profesores. Cuando se les pregunta por los factores que ponen en riesgo los logros educativos de los estudiantes, los profesores señalan mayoritariamente a la emigración como el principal factor, incluso por delante del divorcio de los padres. Asimismo, los profesores consideran más grave el absentismo escolar de los alumnos de familias emigrantes que el de familias no emigrantes, cuando ambos deberían ser considerados igualmente graves.

En nuestra investigación las respuestas proporcionadas por los profesores acerca de las familias emigrantes parecen indicar un grado importante de discriminación, resultados que se comprueban nuevamente cuando, los profesores asignaron medias peores a los hijos/as de padres emigrantes, referente a los factores que influyen en el logro de buenos resultados académicos en comparación con los hijos/as de padres no emigrantes.

Si bien varios autores en sus investigaciones han encontrado que los profesores discriminan a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes al considerar la emigración como un problema (Reina y otros, 1991; Herrera y otros, 2005), en la investigación de campo realizada por Pedone (2006) se encontró que los profesores ecuatorianos relacionan la emigración con el abandono de los padres, impresiones que coinciden con nuestro estudio, al encontrar que los profesores tienen percepciones negativas hacia los hijos/as de padres emigrantes frente a los estudiantes con padres no emigrantes. Estos hallazgos verifican la posibilidad de sesgo discriminatorio por parte de los profesores. Este hecho también se refleja en trabajos anteriores que señalan a la escuela como uno de los actores que discrimina a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes (Spears y Bigler, 2005; Pedone, 2006; Peña y Serrano, 2007; Camacho y Hernández 2008).

En los resultados de nuestra investigación, los profesores consideran que la emigración afecta la concentración de los alumnos (65,83%). Por ello, la separación física del padre no sólo perjudica la dinámica familiar, sino que también influye considerablemente en el logro académico de los hijos/as. De la misma forma se evidenció claramente que la ausencia de los padres es valorada como el principal factor que causa abandono escolar en los estudiantes de padres emigrantes y que ello conlleva el fracaso académico de estos niños/as. Estos resultados coinciden con los encontrados en la investigación de Escobar (2008), especialmente cuando afirma que el abandono escolar de los niños/as que son indígenas se produce por la falta de motivación que afecta en mayor grado a los niños/as de padres emigrantes. La misma situación se confronta en la investigación de Balcázar (2000) al encontrarse que el rendimiento educativo-formativo de los niños/as cuyos padres han emigrado a otros países ha disminuido notablemente frente al rendimiento de los niños/as que permanecen con sus padres.

Otro factor preocupante que afecta los logros educativos de los estudiantes es el maltrato verbal de ciertos docentes (20,54%). Se ha podido observar que los resultados coinciden con los encontrados en Escobar (2008) y Escobar y Velasco (2010); en sus investigaciones perciben que los niños/as ecuatorianos son víctimas de una oculta violencia escolar especialmente en la zona rural, manifestada en insultos, comparaciones y burlas entre otros. Situación que merece estudiarse a fondo para entender la actitud del profesor y sus causas. Pavez (2011), en su investigación con niños/as peruanos, encontró de igual manera maltrato por parte de los profesores.

Otro dato interesante que vale la pena resaltar en este apartado es la percepción que tienen los profesores frente al clima en el aula. En este estudio, los docentes consideran que tanto el maltrato familiar (57,51%),

como el divorcio de los padres (76,75%) y la emigración (79,84%), dificultan los éxitos académicos de los alumnos.

Lo sorprendente es que el profesor considera a la emigración como un factor más grave que el maltrato familiar, sin tener en cuenta que este último es un acto que degrada la dignidad de la persona. También consideran a la emigración como un factor más grave que el absentismo escolar, conducta desadaptada que implica una atención. Incluso lo consideran más grave que el divorcio, dato preocupante si comparamos con lo que afirman Beck y Beck, Gersheim (2001), quienes consideran que el divorcio representa para los hijos/as el comienzo de una doble vía, en la que tiene que aplicar una división emocional y social entre dos núcleos familiares, mientras que la emigración se vive en un solo núcleo familiar, aparentemente tan solo es un proceso que implica entender la distancia por un tiempo determinado, y cuyo impacto puede ser minimizado mediante estrategias de preparación adecuadas por parte de los progenitores.

Por otro lado, en este estudio el retrato de las características típicas de los alumnos de familias emigrantes es mucho más negativo que el proporcionado por sus propios padres, mientras que en el caso de los alumnos de familias no emigrantes los profesores proporcionan una evaluación similar a la expresada por los padres de estos alumnos.

La percepción de la falta de apoyo tanto del profesor como de los padres influye en la motivación de los estudiantes frente al estudio (Rubin, 1990; Wentzel, 1997; Cava y Musitu; 2001; Escobar, 2008). Éstos y otros factores familiares y emocionales deben ser estudiados por su especial impacto en el caso de la emigración.

Al respecto, Peña y Serrano (2007) aplicaron una propuesta a maestros, alumnos y padres, para superar los estigmas de la emigración; de acuerdo a

la experiencia, afirman que fue difícil trabajar con los maestros por la posición negativa y escéptica que ellos tienen frente al tema migratorio.

No obstante, el efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968) se ha verificado en algunos casos, pues también se encontraron profesores que actúan por encima de sus prejuicios. Estos autores encontraron que entre los estudiantes de hijos/as de padres emigrantes existen excelentes resultados académicos y conductuales que cuestionan los prejuicios mostrados por los docentes.

Al entrevistar a una profesora nos decía: *A pesar de que el padre de Katty²⁷ la dejó cuando ella tenía 7 meses, para irse a España, es la mejor estudiante del curso. Ella quiere salir adelante y demostrarle a su padre que es muy inteligente. En otros cursos también tengo a otros estudiantes de padres emigrantes muy buenos estudiantes, son pocos, pero sí los tenemos. (Datos de Suárez no publicados).*

Un detalle importante es que en las percepciones de la relación entre profesores y estudiantes de nuestra investigación se constataron diferencias. El profesor considera que ayuda siempre al estudiante, le motiva a que se desempeñe bien en sus tareas, habla con ellos; mientras que las percepciones del alumno son moderadas; más aún en los que pertenecen a familias emigrantes, que son ligeramente más bajas que en los demás compañeros, quizá debido a que éstos perciben el prejuicio.

Finalmente, las comparaciones entre las evaluaciones proporcionadas por los tres grupos (alumnos, representantes y profesores) mostraron una interacción entre el grupo y el estado migratorio, con evaluaciones siempre más bajas para las familias emigrantes, pero con diferencias ligeras en el

²⁷ Katty nombre ficticio.

caso de los alumnos, algo más marcadas en el caso de representantes, y mucho más drásticas en el caso de los profesores. Concretamente, en el estudio se refleja que entre los profesores existe una opinión generalizada de que la emigración contribuye al fracaso escolar, lo que se corrobora con las percepciones de alumnos y representantes.

Evidentemente, cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos profesores y representantes, las valoraciones de los profesores son más altas en sus funciones; esta repetida situación nos lleva a reflexionar sobre la actitud del profesor y la autovaloración en su labor, ya que los profesores que no confían en sus capacidades para facilitar el aprendizaje de sus alumnos pueden pensar obsesivamente en imágenes negativas de sus clases, mientras que aquellos con mayor confianza en sí mismos son capaces de pensar en sus estudiantes como individuos motivados por aprender. Lo que quiere decir es que, si el profesor se rechaza a sí mismo va a rechazar a los demás, como consecuencia su autoeficacia bajará y poco se implicará en nuevas tareas que le ayuden a adquirir otras habilidades (Bandura, 1997; Pintrich y Schunk, 2006). Varias investigaciones han examinado las dimensiones de la autoeficacia del profesor que se relacionan mejor con el aprendizaje del estudiante (Ashton y Webb, 1986; Woolfolk y Hoy, 1990), llegando a la conclusión de que la eficacia personal produce mejores resultados en la enseñanza.

En Ecuador no se ha encontrado otra investigación en la que, desde un enfoque cuantitativo se hayan fusionado las respuestas de los profesores con los alumnos y sus padres/representantes, ya que requiere de un diseño adecuado, un amplio equipo y apoyo económico que soporte la investigación para lograr los objetivos proyectados. Sin embargo, hemos encontrado investigaciones que han estudiado a las familias emigrantes y a la escuela, aunque por separado. Así, Cervini (2001) concluye que es necesario implicar a los padres en la educación de sus hijos/as, ya que tiene un efecto sobre los

resultados educativos, aspecto en el que coincide con otros autores (Rumbaut, 2002; Kasinitz, Waters, Mollenkopf y Anil, 2002; Levitt y Glick, 2004; Martín, 2006-2007; Reist y Riaño, 2008).

Es necesario realizar otras investigaciones que fortalezcan la autoestima del profesor en su labor educativa, para prevenir actitudes pesimistas en la enseñanza y falsos prejuicios que interaccionan con el bajo autoconcepto. Brophy y Good (1974), por ejemplo, afirmaban que los profesores perciben negativamente a los alumnos que se expresan bien y aumenta las bajas expectativas de sus capacidades. Situación que haría necesario otro estudio focalizado en la autoestima del profesor en su función educadora, porque el problema no se puede centrar solo en la sociedad, que es un ente aparentemente sin dueño, que gira alrededor de muchos intereses, en el sistema, en la familia, en la escuela. Este fenómeno abarca varias instancias que deben estar interesadas en aportar lo mejor de cada una para ofrecer a los niños/as la mejor educación, ya que son ellos los que llevarán adelante el país que ahora está construyendo los adultos.

Es posible que este sesgo, unido a una visible discriminación, pueda estar en el origen de los resultados encontrados a partir de las respuestas de los profesores. Cuanto más bajas son las expectativas del profesor con los estudiantes, peor es su percepción de los mismos, y viceversa; esto se observa claramente en las investigaciones de Pintrich, y Schunk, (2006). Mitchell y otros (2010); Jia y otros (2009). Por tanto, las expectativas del profesor determinan en mayor o menor grado los éxitos escolares de los estudiantes (Braun, 1976; Valle y Núñez, 1989). También en relación con este hecho, Tom, Cooper, y McGraw (1984) encontraron que los profesores autoritarios mantienen mayores expectativas de logro académico para los estudiante de clase media que para los de clase baja. El modelo de Braun (1976) verifica esta situación, al explicar que las altas expectativas del profesor se fundamentan en la información previa que recibe de los alumnos.

Por lo tanto si ésta es negativa, las expectativas serán bajas, situación que influye en la conducta del profesor y, con el paso del tiempo, en los estudiantes.

Otros autores consideran que el efecto de las expectativas de los docentes es aparentemente insignificante, pero puede acarrear importantes efectos acumulativos negativos sobre la motivación y el logro de los estudiantes, especialmente sobre aquellos pertenecientes a grupos estigmatizados (Spears y Bigler, 2005; Eccles, y Roeser, 2011). Como efecto paralelo, otros autores afirman que los estudiantes son conscientes de las diferentes relaciones del profesor con unos y otros (Good, 1980; Valle y Núñez, 1989).

Esta percepción de los profesores aún no se ha estudiado en investigación alguna en el Ecuador. Sería un estudio relevante para la educación ecuatoriana, ya que al resaltar el sesgo discriminatorio que existe en la escuela respecto a las expectativas del docente, los resultados llamarán la atención sobre las perspectivas de las *Metas 2021 para la Educación* de la generación de los bicentenarios. Es más, esta información no solo enriquecerá el contexto real de la escuela y la familia para Ecuador, sino también para América Latina en general. Un factor que dificulta que los estudiantes se sientan valorados por sus profesores es la discriminación del profesor hacia los alumnos de padres emigrantes frente a los de padres no emigrantes.

2. CONCLUSIONES

En este capítulo trataremos de concluir con los apartados relevantes de la investigación, de acuerdo a los objetivos que nos han guiado y que hacen referencia tanto al marco teórico como a los resultados, a partir de las hipótesis formuladas. En este sentido, debemos tener en cuenta que la emigración, la familia y la escuela son los tres vectores que han articulado la investigación. Esperamos que se propicie el interés de nuevos investigadores que deseen profundizar en los temas que faltan por estudiar en el Ecuador, a favor de la familia y la educación.

La acelerada transformación económica de la sociedad ecuatoriana, especialmente desde el 2000, las oportunidades coyunturales de la globalización y los problemas internos de algunas familias, han influido en la estabilidad del hogar, provocando cambios significativos en la estructura familiar y su convivencia, principalmente cuando el padre/madre y/o ambos, han emigrado a otro país, para buscar un mayor bienestar económico. En varias familias este fue el propósito, pero no consideraron las consecuencias de la ausencia del progenitor en los aspectos tanto afectivos como educativos. Lo sorprendente en esta investigación es que se encontró que en los primeros años de separación las familias logran mejorar su situación socio-económica, pero con el tiempo el beneficio económico percibido disminuye.

La emigración ha involucrado desde siempre a la familia y a sus familiares al provocar una nueva organización con la salida al exterior de uno de sus miembros; primordialmente a las abuelas, quienes asumen una responsabilidad exigente, ya que el cuidado no solo consiste en dar de comer y enviarlos a la escuela, sino que, implica involucrarse en todo lo que ayuda al desarrollo integral del niño/a, fundamentalmente en su educación. En nuestra investigación, los niveles de estudio más bajos se dieron con mayor frecuencia entre los representantes de familias emigrantes, de quienes el 21,92% eran las abuelas. Lo que significa que el bajo nivel educativo de las personas que les cuidan no favorece el acompañamiento escolar que necesita el niño/a para asimilar los conocimientos impartidos en la escuela.

Diversos ámbitos sociales, políticos y educativos están estigmatizando y estereotipando a las familias de emigrantes. Específicamente, la escuela es uno de los principales agentes que debe corregir las falsas visiones de rechazo y estigma social hacia los hijos/as de familias emigrantes, actitud que se refleja en las expectativas y en las enseñanzas impartidas por algunos profesores. En Ecuador se comprueba que existe discriminación escolar por la actitud del docente en el trato y las perspectivas que tienen con los estudiantes hijos/as de padres emigrantes frente a los no emigrantes.

Las familias y las escuelas ecuatorianas desde el 2000, concretamente, han afrontado varias consecuencias de la emigración de uno de los progenitores. Estas consecuencias se ven reflejadas en los estigmas que la sociedad entreteje para involucrar misteriosamente a ambas instituciones. Las familias emigrantes han tenido el apoyo gubernamental en ciertos momentos; sin embargo, la escuela continúa enfrentando este hecho sin la colaboración de los padres o representantes, tan necesaria para complementar su labor educativa. Algunas escuelas cuentan con un cuerpo de profesores que, ante la duda de involucrar o no a los padres y al fenómeno de la emigración en

su plan curricular, prefieren transmitir el conocimiento en las horas acordadas con el director y nada más.

De acuerdo con Peña y Serrano (2007) la atención al fenómeno migratorio debe ser sistémica ya que, para cambiar los estigmas se debe trabajar con la familia, la escuela y la sociedad, de tal manera que los profesores comprendan este hecho migratorio desde su casuística familiar y se animen a adoptar perspectivas incluyentes de los hijos/as de padres emigrantes al sistema escolar. Los maestros tienen una incidencia en el equilibrio emocional de los alumnos; de acuerdo a cómo ellos aborden este fenómeno dentro del aula, marcarán la forma en que los niños/as reaccionen ante este hecho con sus compañeros y con su familia. La influencia del educador en la formación de los estudiantes, tiene una propiedad exclusiva que ayuda a formar el autoconcepto del infante.

Cada familia emigrante debe estudiarse desde su particularidad, para tratar de entender sus anteriores estructuras familiares y las nuevas formas de organizarse, ya que cada decisión para unos hogares implica desorganización, mientras que para otros puede ser la mejor alternativa. Las familias emigrantes deben ser tratadas dentro de su contexto, y para ello deben convivir con sus problemas. Aún no se ha encontrado en Ecuador una investigación nacional que estudie a profundidad las anteriores formas de organización interna que tenían las familias emigrantes antes de la emigración de uno de sus progenitores. Se desconoce si antes eran familias nucleares, monoparentales o divorciadas, pues muchos análisis han partido de pequeñas entrevistas que han surgido al paso de otras investigaciones, pero no han abordado este objetivo específicamente.

Las familias reconocieron que la emigración produce un efecto negativo a largo plazo en la dinámica familiar. Tanto la percepción de los niños/as como la de los representantes en esta investigación, coincidieron en que la

emigración de uno de los progenitores es el factor responsable de la baja organización familiar. Esta situación se puede presentar bien sea, porque los miembros de la familia no lograron asimilar la nueva organización y/o porque se les hizo difícil mantener la comunicación a distancia.

El principal impacto que produce la emigración en la familia es la necesidad de reorganización interna, la tarea principal es redefinir las responsabilidades en la dinámica familiar. Hay que atender, en especial, las necesidades del niño/a con autoridad moral, la misma que se debe ejercer desde el servicio y no desde la imposición de reglas y normas que obstaculizan la relación y la educación.

En efecto, la emigración de uno de los progenitores en Ecuador ha provocado una nueva organización en las dinámicas familiares, los hijos/as han sufrido cambios en la forma de crianza. Ahora bien, las que aún no se han estudiado son las relaciones interpersonales (buen trato, confianza, vínculos afectivos) de estas familias antes de acordar que, uno de los progenitores migre a otro país. Estos son los vacíos, que en cierto modo, causan prejuicios y discriminación hacia dichas familias desde los medios de comunicación y la sociedad que no conoce la cultura familiar.

No se puede culpar a las familias emigrantes de la desestructuración familiar, ni tampoco pensar que nada ha pasado en la familia y todo sigue igual. Los dos extremos son peligrosos y pueden causar estigmas y discriminaciones. Por consiguiente, es pertinente pensar que en este tipo de situaciones se debe fomentar el conocimiento del fenómeno desde su especificidad familiar para familiarizarse con las necesidades particulares de cada realidad.

Es arriesgado generalizar que la emigración provoca una desintegración familiar sin conocer las diversas situaciones internas en el hogar. Cada familia tiene su diferente forma de asimilar la separación de uno de sus

progenitores. Es posible que en el caso de algunas familias la emigración no afecte significativamente a la cohesión familiar, mientras que en otros lo haga de forma decisiva (por ejemplo, cuando los niños/as quedan al cuidado de otros familiares distintos de los progenitores. Claramente se entiende que defender una posición u otra no aporta conocimiento, sino puntos de vista contrarios. Lo adecuado sería investigar e informar objetivamente de la realidad encontrada y evitar cualquier sesgo que distorsione el conocimiento.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto los numerosos estigmas que, se han creado alrededor de las familias emigrantes como focos exclusivos de familias monoparentales, separadas y divorciadas. Desde los resultados se puede decir que la decisión de emigrar, generalmente se observa en las familias nucleares y no precisamente en las monoparentales y divorciadas. El fenómeno exige el acuerdo de la familia que analiza una misma realidad y trata de buscar la mejor solución desde los compromisos asumidos para el cuidado de los hijos/as. Lo que casi nunca se discute es el perfil del hijo/a que quieren formar a futuro, sin la presencia de uno o ambos progenitores y sin el afecto paterno y/o materno que es irremplazable, sobre todo en los primeros años de desarrollo del niño/a.

La mayoría de familias emigrantes son nucleares y al aceptar que uno de sus miembros emigre a otro país, corren el riesgo de convertirse en una familia monoparental por un tiempo, y/o en una familia extensa, ya que, de acuerdo a la suerte de su esposo/a, podrá vivir sola/o con los hijos/as, o buscar un hogar que le ayude en las labores de casa; otras familias sufren el fenómeno del divorcio por los peligros que trae consigo la distancia de los progenitores; otras se convierten en transnacionales. Estos cambios que vive la familia es lo que produce la sensación de desorganización frente a algunas familias no emigrantes que provienen de hogares monoparentales y divorciados y que se consideran muy organizadas. Esto puede parecer contradictorio, pero es la

realidad: si las relaciones entre los cónyuges no están bien, esto afecta las percepciones en el clima familiar.

La ausencia prolongada de los padres por emigración altera el sano comportamiento del niño/a en el hogar. Se vuelven más agresivos, indisciplinados, tristes y retraídos, entre otros.

La ausencia de uno de los progenitores por emigración genera algunos problemas escolares en los hijos/as como la falta de concentración en los estudios y el abandono escolar, la desmotivación y los peores resultados académicos que terminan en fracaso escolar. El daño afectivo, escolar y emocional que puede causar la separación física de uno de los progenitores no se puede considerar, en modo alguno como un bienestar familiar, sino como perjuicio a nivel familiar y a nivel educativo.

Si partimos de que el autoconcepto es una definición de sí mismos, influenciado por la valoración de los otros y la forma de percibir dicha valoración (Tey, 2003), es pertinente pensar que los estilos educativos de los padres, los profesores y las relaciones con los compañeros favorecen o debilitan la autoimagen del niño/a. Por eso, la percepción de valía del niño/a, independientemente de su estado migratorio, obedece en gran parte de las relaciones en el clima familiar y escolar; si no existe armonía en dichos climas, es difícil que los niños/as formen adecuadamente su autoconcepto desde los primeros años de vida, ya que ellos dependen de las personas que permanecen a su lado.

La familia, como sistema de valores en las relaciones interpersonales, se convierte en el primer contexto de desarrollo del autoconcepto positivo de los miembros de la familia, al practicar desde la entrega y la generosidad los vínculos afectivos, el cuidado de calidad y el respeto a la dignidad personal,

lo que determina los estilos educativos utilizados en la formación de los hijos/as y el nivel de autoestima de los mismos.

Cuando los niños/as perciben de sus padres la valoración en lo que hacen, junto a un buen trato, una buena comunicación e interés por sus cosas, su autoconcepto es positivo. A mayor grado de autoestima de los niños/as, corresponde un mayor grado de autoestima valorado por los padres. En la mayoría de las familias emigrantes ocurre lo contrario, los padres/representantes se valoraron ligeramente peores que las familias no emigrantes, y de igual manera, los niños/as hijos/as de padres emigrantes se calificaron más bajos en casi todos los aspectos. En relación a los hijos/as de padres no emigrantes, los resultados que pueden indicar que las familias emigrantes tienen baja autoestima frente a las no emigrantes; lo que provoca una interiorización de la discriminación que se les practica en función de su estado migratorio.

Los padres/representantes de las familias emigrantes consideran a sus representados ligeramente peores que los de familias no emigrantes, lo que confirma una valoración baja frente a los demás padres/representantes; esto puede traer varias consecuencias negativas en el autoconcepto de los niños/as y traducirse en conductas desadaptadas que dan paso a juicios escolares sobre el bajo rendimiento, problemas en la comunicación o desinterés en el estudio. Esta situación es preocupante porque es la familia el lugar primario de formación la que, en este caso, tiene un bajo concepto de sus hijos/as.

La comunicación es uno de los parámetros que determina el contacto familiar durante el tiempo de separación física por emigración; al igual que las dinámicas familiares, la comunicación es mejor cuanto menos tiempo ha transcurrido desde la emigración; por esto, la familia debe fortalecer sus vínculos en estos primeros tiempos de separación y mantener una sólida

relación en el clima familiar a la distancia, ya que la comunicación de los padres con sus hijos/as tiende a reducirse a medida que aumenta el tiempo de separación por emigración.

Hay que tener en cuenta que a la edad de tres años los niños/as fijan en su comportamiento actitudes que les acompañan como referente en sus relaciones interpersonales al imitar a los padres, quienes consolidan el apego con ellos a través de su presencia en esta etapa de la vida. Es evidente que si el padre no está con el niño/a en estos primeros años, la comunicación a los 11 años no será la mejor, a causa de la falta de apego en la infancia. Lo que nos lleva a concluir que la edad del niño/a en el momento de la separación es crítica a la hora de valorar las consecuencias potenciales que sobre él puede tener el fenómeno migratorio.

Si los padres mantienen un amor desinteresado por su función específica en el cuidado de sus hijos/as, independientemente del estado migratorio, las expectativas con sus hijos/as serán mayores y descubrirán capacidades excepcionales en ellos. En definitiva, cuando se practican los valores, tales como la responsabilidad, la generosidad, la comprensión y la fidelidad, los asuntos internos de casa son llevaderos para todos los miembros de la familia.

En Ecuador no se ha investigado todavía acerca de las valoraciones y expectativas que tienen los padres de las familias emigrantes respecto a sí mismos y a la educación de sus hijos/as, frente a las valoraciones y expectativas de las familias no emigrantes, para determinar el grado de vinculación que ellos tendrían en el proyecto de vida de los hijos/as. Esto implica tener en cuenta a los hijos/as, sobre todo si son muy pequeños, en todas las acciones y decisiones que se toman dentro de cada familia.

Los profesores piensan que la emigración es un problema, y la relacionan con el abandono de los padres frente a sus hijos/as, provocando un riesgo en los logros educativos del estudiante, ya que afecta la concentración de los alumnos, la deserción escolar y el fracaso escolar. Aunque en estos aspectos los profesores coincidan con representantes y alumnos, los docentes asignan medias marcadamente peores a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes frente a los de padres no emigrantes, lo que indica una fuerte discriminación de los profesores hacia estos alumnos.

La actitud negativa de los niños/as frente a su realidad responde, en cierto modo, al ambiente provocado en su entorno más próximo; por ello se puede afirmar que, el clima familiar influye en la autovaloración que tiene el infante de sí mismo y en la comunicación y relaciones establecidas en el clima del aula. Los niños/as de padres emigrantes se sienten claramente inferiores, a causa de su estado migratorio.

Los problemas escolares de los niños/as hijos/as de padres emigrantes se pueden presentar con más frecuencia cuando la separación se ha producido recientemente que cuando han transcurrido varios años desde la misma. En algunos casos, la emigración paterna no ha influido notoriamente porque el niño/a se separó de sus padres cuando era muy pequeño. En este sentido, la emigración afecta de forma diferente al entorno familiar y escolar: cuando es reciente, afecta más al entorno escolar (problemas académicos), mientras que si es antigua, afecta más al entorno familiar (peores relaciones con el progenitor emigrante).

No solo la emigración de los padres afecta los logros escolares de los niños/as, sino también existen otros factores escolares que influyen, como es el maltrato verbal de algunos profesores, situación que se repite en el país, como se ha observado en nuestra investigación. Esta actitud de los profesores es preocupante por la actividad educadora que ejercen. No solamente se puede señalar a los padres en las dificultades escolares de los

niños/as, sino también a los docentes que ejercen el maltrato.

Algunos hijos/as de padres emigrantes tratan de buscar en la escuela a alguien con quien conversar, puede ser al psicólogo, y/o al profesor. Este último debería formarse en temas de orientación psicológica para poder atender esta necesidad de los alumnos, sobre todo considerando que existen pocos psicólogos en los establecimientos educativos fiscales del Ecuador.

Los representantes de familias emigrantes por su parte, manifestaron mayor necesidad de ayuda externa para mejorar sus relaciones con sus hijos/as; por ello, prefieren al psicólogo y al profesor, mientras que las familias no emigrantes manifestaron que no necesitan ayuda de ninguna clase. Es interesante darnos cuenta que la familia no emigrante ha presentado respuestas negativas en menor escala a las familias emigrantes. La percepción que fluye es que, todo está bien en dichas familias; sin embargo, sería deseable estudiar también con detenimiento el autoconcepto de estas familias no emigrantes.

Tanto los padres/representantes como profesores necesitan la ayuda de un psicólogo que les ayude a paliar el fenómeno de la emigración y su impacto en la familia y la escuela. Los éxitos académicos de los niños/as son afectados, entre otros factores, por el escaso o nulo interés por el estudio, el mal trato verbal de algunos profesores, el divorcio de los padres, y la emigración. Lo más sorprendente es que los docentes le restan importancia al divorcio en este aspecto, responsabilizando en mayor medida a la emigración de los padres. Sin embargo, dichas situaciones merecen atención y seguimiento, ya que un factor no le resta importancia al otro, pues tanto la emigración como el divorcio son realidades difíciles que se presentan en algunos climas familiares, por tanto, los niños/as de estos hogares merecen una ayuda oportuna desde la escuela.

Las percepciones de los profesores respecto a las características de los niños/as hijos/as de padres emigrantes son mucho más negativas que las de sus propios padres. Mientras que, en las percepciones de los profesores respecto a los hijos/as de padres no emigrantes la evaluación es positiva, similar a la percepción de los padres/representantes. Esta situación refleja nuevamente la discriminación de los profesores y la baja valoración de los padres/representantes.

Por otro lado, los profesores se otorgan a sí mismos una elevada puntuación en su labor educativa, pero estas consideraciones personales no se corresponden con las impresiones de los estudiantes, cuyas percepciones son mucho más moderadas, con puntuaciones más bajas todavía en el caso de los estudiantes hijos/as de padres emigrantes. Esta aparente distorsión del juicio proporcionado por el profesor nos anima a estudiar con precisión el autoconcepto de los docentes, frente a sus actitudes pesimistas y discriminatorias en el aula.

Los profesores tienen parecidas percepciones a las de los padres/representantes en lo referente a las características de los niños/as hijos/as de padres emigrantes y a los factores del éxito escolar, aunque con marcadas diferencias, que no se dan cuando se comparan las percepciones de los representantes y los alumnos. En Ecuador no se encontró ninguna investigación que utilice datos cuantitativos tomando en cuenta a los profesores y a sus alumnos con sus padres. Esto hace relevante esta tesis por la importancia del trabajo mancomunado entre la escuela y la familia, ante el fenómeno migratorio. Ambas partes se deben complementar en su labor educadora, para formar a los hombres y mujeres que liderarán los proyectos que hoy están empezando los padres y los profesores. Cada persona influye sistemáticamente en los niños/as: los profesores, los padres y los compañeros, quiénes contribuyen al funcionamiento holístico de un

sistema que pretende fortalecer la formación integral que se quiere lograr en el niño/a.

Las altas expectativas del docente por sus alumnos se constituyen en uno de los elementos determinantes del logro escolar, porque activan las expectativas de los estudiantes hacia ellos. Ambas actitudes se proyectan automáticamente en el clima familiar y en los éxitos escolares, construyendo un ambiente armónico de calidad.

La mayoría de las expectativas del profesor dependen del ambiente, de quienes le rodean, de los comentarios recibidos y de las realidades encontradas en el aula de clase. Éstas son altas si la información que recibe es aceptable y son negativas en caso contrario, hechos que confirman el modelo de Braun. Esta es una actitud peligrosa por parte de un educador, por la misión que tiene. Su responsabilidad consiste en informarse de lo que acontece con su estudiante, para tener una visión formada del alumno y ayudarlo a salir adelante, pero no puede utilizar la información recibida o indagada para discriminarles. Esto sienta un mal precedente que, en muchas ocasiones no es constatado con la familia por la falta de tiempo o por el mismo rechazo. Con esta actitud, el foco del problema no se ubica necesariamente en los estudiantes y en la familia, sino que, se puede pensar que también el profesor forma parte del problema, por las actitudes que adopta.

Las bajas expectativas del profesor afectan la motivación y los logros académicos de los estudiantes de familias emigrantes, ya que ellos se dan cuenta de las preferencias de los docentes hacia sus compañeros y de la discriminación hacia ellos. Ahora bien, se puede pensar que tanto las bajas expectativas de los padres como la de los profesores son un obstáculo inmenso que el niño/a tiene que sobrepasar para entender por qué tiene que salir adelante y ser el mejor, si sus contextos principales no le quieren. Por lo

antes expuesto, se puede pensar que efectivamente las expectativas bajas o altas de los profesores y, por qué no, de los padres, influyen en los estilos educativos de ambos.

Las expectativas del profesor hacia sus estudiantes deben ser las mejores, por el hecho de su función como tal, apartadas de cualquier tipo de condicionantes que puedan exagerar positiva o negativamente la visión que se debe tener con el alumno. Es necesario recordar la especial misión que el profesor tiene de educar al niño/a, esencial propósito para vencer cualquier prejuicio que la historia o la realidad quiera crear. Son los profesores, unidos a los padres, los que tienen que estar por encima de los comentarios que entorpecen la labor educativa, para formar sanamente a los futuros profesionales que llevarán adelante el país.

A. Otras conclusiones:

Los profesores deben proyectar sus expectativas para mantener una aula eficaz, que se caracterice por un interés especial hacia la diversidad de sus alumnos, el trato respetuoso, afable y con dignidad. Estas actitudes en el aula propiciarán un ambiente saludable y la enseñanza alcanzará sus objetivos de poder incidir integralmente en el niño/a para que su aprendizaje sea fluido y así lo puedan transmitir a los demás, especialmente a la familia.

Los padres, profesores y alumnos están llamados a contribuir en la construcción de una escuela eficaz, donde se viva el buen trato, la sana exigencia en la enseñanza, expectativas positivas y la inclusión de propuestas adecuadas que complementen la educación integral del niño/a. En la actualidad, la eficacia escolar no solamente se preocupa por el rendimiento académico, sino por la integridad de la persona, para que sea capaz de desarrollar un espíritu crítico, creativo, que aspire a resolver los

problemas desde una visión formada desde los más grandes valores humanísticos.

Si la familia y la escuela logran complementarse en la labor educativa, ambas tendrán mejor visión en la educación de los infantes y, paso a paso, irán descubriendo las mejores soluciones que deben emprender sin inmiscuirse en las propias tareas de cada institución. La escuela debe aceptar la diversidad de los representantes en las reuniones de trabajo (el padre y la madre, la abuela/o, la tía/o). Lo significativo es planificar los objetivos comunes que se quieren alcanzar en beneficio de los niños/as.

Sin duda son muchos los beneficios que se adquieren al incorporar las familias a la escuela. Sin embargo, también es de reconocer que el esfuerzo que tiene que hacer la escuela es grande, pues no se trata solamente de aceptarles sino también de empezar a crear procesos organizativos que involucren de una manera sencilla a los padres con los profesores, de tal manera que no se confundan las funciones de unos y de otros. La participación no se puede confundir con la representación de los padres en los diferentes consejos y comisiones que establece la ley educativa. Por ello, es importante analizar previamente los enfoques educativos que se persiguen y la colaboración específica de los padres.

La familia, como primer lugar de formación del niño/a, está llamada a compartir la experiencia de su convivencia familiar con los profesores, para complementarse y poder ofrecer a los niños/as una educación integral que involucre conocimientos de la realidad familiar. Esto ayudará a eliminar los prejuicios y los beneficios serán mutuos, ya que el profesor también se sentirá responsable de comunicar a los padres la convivencia en el aula. Es evidente que, después de la familia, es la escuela la que complementa la formación de los infantes, por eso se esperan niños/as emprendedores, optimistas, alegres, de buen humor, responsables en su profesión, con

valores que deben ser imitados en su mayoría de los padres y de los profesores.

Los sistemas educativos tienen un gran reto: vigilar de forma exhaustiva la no discriminación y la plena participación de los padres y los profesores en la educación integral de los hijos/as para alcanzar un desarrollo de escuelas inclusivas que acojan a todos los niños/as, independientemente de sus circunstancias culturales y familiares, entre otras.

Los niños/as necesitan de otros para afianzar su autoconcepto; en este caso, los padres y los profesores son la ayuda precisa por su autoridad moral en la función educativa. Lo que les exige tener alta autoestima, formada por excelentes expectativas que motiven a los infantes a valorarse, a estudiar y hacer un mejor bien allí donde se encuentren.

3. RECOMENDACIONES

1. Como colofón a la presente investigación, consideramos de gran importancia establecer una serie de recomendaciones que se derivan de los resultados obtenidos con nuestros sujetos, así como de los claros vínculos que el fenómeno de la emigración ha demostrado tener con múltiples aspectos familiares y educativos. Estas recomendaciones afectan no sólo a los actores implicados en nuestra investigación (padres, alumnos y profesores), sino que abarcan también al sistema educativo, familiar, y a la sociedad ecuatoriana en general. Consideramos que es necesario investigar en profundidad estos aspectos en el futuro con el fin de solucionar o aliviar en la medida de lo posible los problemas encontrados.

En cuanto al fenómeno migratorio en sí, nuestra investigación ha puesto de manifiesto el fuerte impacto que el mismo tiene en múltiples aspectos del entorno familiar y escolar, entornos que constituyen el marco de referencia primordial en el que se desenvuelve el niño/a. Es muy probable que los padres no sean conscientes de este impacto, debido a que el objetivo principal del emigrante es mejorar la situación económica familiar, lo que traslada a un segundo plano otras consideraciones de gran importancia también para la dinámica y las relaciones dentro de la familia. El hecho de que la emigración tenga un efecto dramático sobre las relaciones padre-hijo/a cuando ésta se produce en un momento temprano del desarrollo del niño/a constituye una amenaza a la estabilidad familiar que se añade a la propia derivada de la ausencia del progenitor.

2. Otra consecuencia indeseable de la emigración son los prejuicios que la sociedad arroja sobre estas familias, y que afectan negativamente a su situación mediante el etiquetado negativo, con la consiguiente baja autoestima de padres y alumnos. En el caso de estos últimos, el hecho de que la escuela mantenga dichos prejuicios y estereotipos puede afectar gravemente al desempeño escolar de los alumnos de familias emigrantes.

3. En cuanto al entorno familiar, e independientemente del estado migratorio, se ha encontrado una fuerte incidencia de estilos educativos rígidos y autoritarios en las familias de nuestra muestra. En el caso de las familias emigrantes, este hecho se ve agravado con niveles socio-económicos y educativos particularmente bajos, especialmente cuando los niños/as quedan al cuidado de un pariente diferente a los progenitores. Es urgente investigar con detenimiento las circunstancias y medidas necesarias para paliar estas carencias y eliminarlas en el medio y largo plazo.

4. En el entorno escolar se percibe, de forma similar a lo que ocurre en la familia, una incidencia elevada de estilos educativos rígidos y autoritarios entre el profesorado. Esto implica que los prejuicios derivados de dicho estilo educativo son acumulativos sobre el alumno, que los experimenta tanto en su hogar como en la escuela. Si tenemos en cuenta, además, el hecho de que existen prejuicios de los profesores hacia los alumnos de familias emigrantes, el efecto negativo sobre estos últimos es probablemente todavía mayor. Del mismo modo, las características encontradas en nuestra muestra de profesores nos llevan a pensar que existe un problema generalizado de preparación del profesorado en el país. Es frecuente encontrar profesores demasiado jóvenes o demasiado mayores, con escasa preparación académica, y con estilos educativos anticuados. Esto repercute negativamente en la calidad de la educación recibida por los alumnos y en el nivel de prestigio del centro educativo. Para mejorar esta calidad y diseñar un plan de actuación de mejora de la misma será necesario investigar con detalle el estado actual del sistema educativo ecuatoriano y encontrar

aquellos aspectos del mismo que están fallando.

5. Relacionado con lo anterior, y dada la elevada tasa de emigración, así como otros condicionantes que sufre el país (elevada proporción de culturas étnicas, existencia de bolsas de pobreza, etc.), es necesario potenciar, bien la incorporación de profesionales de la educación a las escuelas (psicólogos, orientadores, etc.), bien la preparación de algunos profesores para ejercer tareas de apoyo a los alumnos con problemas, bien sean éstos derivados del fenómeno migratorio o por otras causas. El estudio de la incidencia de estos factores que se unen al fenómeno migratorio y que dan lugar a una necesidad de atención y orientación especiales para algunos alumnos es esencial y debe acometerse sin demora.

IV. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., López, S. y Villamar, D. (2006). *La emigración en Ecuador: oportunidades y amenazas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Adell Cueva, M. A. y Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. España: Ediciones Pirámide.

Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En Blanco, R. Aguerrondo, I., Calvo, G., Cariola, L. Cols. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 61-96). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A

Altamirano, T. (2004). *Sostenibilidad de la migración transnacional: costos y beneficios*. Brasil: Pontificia Universidad Católica de Perú.

Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.

Ardaya, G. (2003). El género en la familia. En Pachano, S. (Ed.), *Antología, ciudadanía e identidad* (pp. 143-158). Quito: FLACSO.

Arellano Hernández, S. (2004). El alumno como eje de la educación: diferentes perfiles, expectativas de interés. Itinerarios formativos. En Macías Santos, M. y Villalobos Soler, M. (Coord.), *En clave de calidad: hacia el éxito*

escolar (pp. 50-69). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación. Instituto superior de Formación del Profesorado. España: SOLANA e HIJOS A.G.S.A.

Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Balcázar, M. (2000): *Las emigraciones de los padres de familia y su en los problemas conductuales en los niños/as de los jardines de infantes fiscales del perímetro urbano de la ciudad de Loja*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Loja.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Barrera, F. (2002). *Una aproximación al estudio de los determinantes de la crianza: perspectiva multivariada*. Documento CESO No. 24. Facultad de Ciencias Sociales. Dpto. de Psicología: Universidad de los Andes.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En Lerner, A., Petersen. & J. Brooks-Gunn (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing, INC.

Beck, U. y Beck-Gersheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona. Paidós.

Bidegaín, A. (2006). *Cuantificación y caracterización de la población inmigrante colombiana en los Estados Unidos: Sistematización general y estado del arte*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá: Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.

Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En Blanco, R. Aguerro, I., Calvo, G., Cariola, L. Cols. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 7-16). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Calvo, (1998). *Retratos de la Familia. Enfoques disciplinares y propuesta de enseñanza*. Primera Edición en la Escuela. Argentina: Paidós.

Calvo, G.(2008). La preocupación por la equidad y la formación de los docentes. A propósito de la eficacia escolar. En Blanco, R. Aguerro, I., Calvo, G., Cariola, L. Cols. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 97-112). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

Cava, M. y Musitu, G. (2001). *Autoestima y percepción del clima escolar en niños/as con problemas de integración social en el aula*. Revista de Psicología General y Aplicada, 54, 297-311.

Camacho, G. y Hernández K. (2007). *Niñez y migración en el Ecuador. La familia de los emigrantes desde la escuela*. Loja-Quito: FLACSO.

_____ (2008). *Niñez, migración en el Ecuador. Diagnóstico de situación*. Quito: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Centro de Planificación y Estudios Sociales (CEPLADES) e Instituto Nacional de la Niñez y la Familia (INNFA).

Carrillo, M. (2005). *El espejo distante. Construcciones de la migración en los jóvenes hijos e hijas de emigrantes ecuatorianos*. Quito- Ecuador: Imprefepp.

Carrillo, M. y Cortés, A. (2008). *Por la migración se llega a Ecuador: una revisión de los estudios sobre la migración ecuatoriana en España*. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.), *América Latina migrante: Estado, familia, identidades* (pp. 425-464). Quito: RisperGraf C.A.

Castro, Y. (2007). *Cambios en la autoridad familiar a partir de la migración internacional*. (Tesis inédita en Educación y Desarrollo Comunitario). Universidad Tecnológica de Pereira.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2009). *Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción pública*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (2010). *Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y Desarrollo* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.

Comboni, J. (1979). *La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Contreras, J. (2005). La autonomía del profesor: en primera persona: liberar el deseo de educar. En Gairín, J. (Coord.), *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?*. Barcelona: Cisspraxis.

Cruz, P. (2006). *Mujeres ecuatorianas: Panorama de sus situaciones perspectivas finales del siglo XXI*. Revista Iberoamericana, 8(16), 190-211.

Domínguez, X. (2007). *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. Madrid: Biblioteca de Autores cristianos (ABC).

Escobar, A. (2008). Tras las huellas de las familias migrantes del cantón Cañar. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.), *América Latina Migrante: Estado, familia, identidades* (pp. 243-258). Quito: RisperGraf C.A.

_____ (2008). *Niñez y migración en el cantón Cañar*. Quito: UNICEF, en asocio con el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador, el proyecto Cañar Murcia de la Agencia de Cooperación Española para el Desarrollo, el Municipio de Cañar, Secretaria Nacional del Migrante (SENAMI) y Plan Internacional. Ecuador: Imprenta Mariscal.

Escobar, A y Velasco, M. (2010). *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI. Primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil*. Ecuador: Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), Save the Children con el aporte de UNIFEM, UNICEF, Plan internacional, CARE Ecuador y la Fundación observatorio Social del Ecuador/OSE. Noción.

Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-tau, s.a.

Espejo. A. Filgueira, F. y Rico, M. (2010). *Familias latinoamericanas: organización del trabajo no remunerado y de cuidado*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Ferrandez, A., Sarramona, J. y Tarin, L. (1988). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona. CEAC.

Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En García, Albaladejo, A. (Coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones estratégicas* (pp. 59-67). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y organización*. Madrid: La Muralla.

Gaitán, L., Díaz, M., Sandoval, R., Unda, R., Granda, S. y Llanos, D. (2010). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Quito: Universidad Computense de Madrid. Abya-yala, Universidad Politécnica Salesiana y CINAJ (Centro de investigación de la niñez, adolescencia y juventud).

García Albaladejo, A. (Coord.).(2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones estratégicas*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Giuseppe, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: KAPELUSZ

Golse, B, (1987). *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*. Barcelona: Masson.

Good, T. (1980). Classroom expectations: Teacherpupil interactions». En J. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.

González, M. Y Triana, B. (2010). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords) (2010), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 373-397). Madrid: Alianza.

Gratton B. (2005). Ecuador en la Historia de la migración internacional ¿Modelo o aberración? En Herrera, G., Carrillo M. y Torres, A. (Eds.). (2005), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades* (pp. 31-55). Quito: Imprefepp.

Guay, F., Pantano, H.W. Boivin, M. (2003). Auto-concepto y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95,124-136

Guerrera, M. (2006): *Migraciones, Liderazgos y Desarrollo*. Quito: Imprefepp.

- Harter, S. (2005). Self-concepts and self-esteem, children and adolescents. En Fisher, C.B. y Lerner, R. M. (Eds.), *Enciclopedia of applied developmental science* (pp. 972-977). California: Sage.
- Herrera, G. (2004). *Los jóvenes al otro lado de la orilla: percepciones y prácticas de los hijos de emigrantes en Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Herrán, G. y Paredes, J. (Coord.). (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hil.
- Herrera, G., Carrillo M. y Torres, A. (Eds.). (2005), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: Imprefepp.
- Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.). (2008). *América Latina Migrante: Estado, familia, identidades*. Quito: RisperGraf C.A.
- Jokisch, B. y Kyle, D. (2005). Las transformaciones de la migración trasnacional de Ecuador, 1993 – 2003. En Herrera, G., Carrillo M. y Torres, A. (Eds.). (2005), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades* (pp. 57-69). Quito: Imprefepp.
- kail, R. y Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. Tercera edición. México: Cengage Learning Editores, S.A.
- _____ (2011). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. Quinta edición. México: Cengage Learning Editores, S.A.
- Lagomarsino, F. (2005). ¿Cuál es la relación entre familia y migración? El caso de las familias de emigrantes ecuatorianos en Génova. En Herrera, G., Carrillo M. y Torres, A. (Eds.), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades* (pp. 335- 358). Quito: Imprefepp.
- Levitt, P. (2001). *The Transnacional Villagers*. Berkeley: University of California Press.

Lobato, J. (2001). *Autoconcepto en hijos de emigrantes*. Galicia: Anosa Diáspora estudios.

López, F. (2010). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 117-139). Madrid: Alianza.

López, L. y Ortiz, E. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*. Costa Rica: Editorama, S.A.

Maroto, J. L. (2006). Participación de las familias y acción tutorial: Dos puertas para el cambio. En García Albaladejo, A. (Coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 131-148). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez, J. (2001). *Escuchando al alumnado: el ruido del profesor y de la familia como mediadores*. Revista Contexto familiar, contexto escolar. 44, 45-50.

Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coord.). (2009). *Didáctica General*. Madrid-UNED: Pearson.

Meñaca, A. (2005). Ecuatorianas que viajaron. Las mujeres migrantes en la familia transnacional. En Herrera, G., Carrillo, C. y Torres, A., (Eds.). *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades* (pp. 305-333). Quito: Imprefepp.

Millán, M. (1078). *La eficacia en la escuela escolar*. (Tesis inédita de Doctorado). Valencia: Universidad de Valencia.

Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicaciones para la política educativa del Perú. En Blanco, R. Aguerro, R.

I., Calvo, G., Cariola, L. Cols. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 185-208). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

Mora, M. (2005). *Impactos sociales de las remesas*. Buenos Aires: Instituto Latinoamericano de Ciencias Sociales –Ildis-FES. Cartillas sobre Migración 19, 1-16.

Morris, C. (2009) *Psicología*. México: Pearson.

Muñoz-Repiso, M. (1997). Prólogo a la edición española. En Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Murria, B. (1991). *De la Familia al individuo, La diferenciación del sí-mismo en el sistema familiar*. Buenos Aires: Paidós.

Murillo, J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

_____ (Coord) (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Enfoque, situación y desafíos de la investigación*. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO-LLECE.

Musitu, G., Román, J. y García, E., (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres, socialización de los hijos*. Madrid: Labor universitaria.

Ojeda, G. (2006). *Un mirada de la familia y migración: Resultados del módulo migración internacional en la encuesta nacional de demografía y salud*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá: Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.

Paredes, J. (2008). Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza. En Herrán, G. y Paredes, J (Coord.), *Didáctica general. La practica de la enseñanza en educación infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 363-375). Madrid: Mc Graw Hil.

Pedone, C. (2005). *Estrategias migratorias de poder. Tú siempre jalas a los tuyos*. Quito: Abya-yala.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivaciones en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R., (2009). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.

Parker, S y Sheean, O. (Eds.). (2010). *Informe sobre las migraciones en el mundo. El future de la migración: Creación de capacidades para el cambio. Publicado por la Organización Internacional para las Migraciones*. Francia: Imprimerie Coyrand et Associés.

Peña, M.C y Serrano, A. (2007). Propuesta para superar los estigmas de la migración. En Salazar, R., *Migración. Mitos, propuestas y desafíos* (pp. 33-41). Quito. ESQUEL. IOM-OIM.

Pavez, A. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. (Tesis inédita doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Puyana Villamizar, Y., Motoa Flórez, A. y Viviel Castellanos, A. (2009). *Entre aquí y allá. Las familias colombianas transnacionales*. Bogotá: Fundación Esperanza, Universidad Nacional de Colombia y Unión Europea.

Queirolo, L. (2007). Guayaquil en la callejuelas genovesas. Jóvenes y familias inmigrantes entre discriminación y ciudadanía. En Lagormarsino, F. Y Torre, A. *El éxodo ecuatoriano a Europa. Jóvenes y familias migrantes entre*

discriminación y nuevos espacios de ciudadanía (pp. 131-181). Quito: Abya-Yala.

Reina, M., Gutiérrez, M., y Moritz, O. (1991). *¿Alumnos problema o maestros problema?* Colombia: FES.

Reist, D. y Riaño, Y. (2008). Hablando de aquí y de allá: patrones de comunicación transnacional entre migrantes y sus familiares. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.), *América Latina Migrante: Estado, familia, identidades* (pp. 303-323). Quito: RisperGraf C.A.

Sánchez Castaño, M. y Dosil, A. (2009). Personalidad y contexto escolar. En Ríos González, J. *Personalidades, madurez humana y contexto familiar* (pp.935-943). Madrid: CCS.

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). (2010). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz (IIIEE). En Blanco, R. Aguerrondo, I., Calvo, G., Cariola, L. Cols. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A

Salazar, R. (2007). *Migración. Mitos, propuestas y desafíos*. Quito: IOM y ESQUEL.

Salinas, G.J. (2005). *La emigración de los padres de familia de las estudiantes; de los primeros años de bachillerato del Instituto Superior Técnico Experimental, "Beatriz Cueva de Ayora", Sección Matutina de la ciudad de Loja y su incidencia en su estabilidad emocional durante el periodo 2002- 2003*. (Tesis inédita de Doctorado) Universidad Nacional de Loja. Loja-Ecuador.

Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.

Saunders, L. (1999). A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get to Where We Are. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), pp. 233-256

Serra Desfilis, E., Gómez Pérez, L. Pérez, J., y Zacarés González, J., (2010). Hacerce adultos en familia: una oportunidad para la madurez. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 141-221). Madrid: Alianza editorial.

Serrano, A. (2007). Armando rompecabezas: migración, comunicación y familia. En Salazar, R. *Migración. Mitos, propuestas y desafíos* (pp. 23-32). Quito: IOM y ESQUEL.

Schrecker, P. (1986). *La familia como institución transmisora de la tradición*. Barcelona: Península.

Solé, C. Parella, S. y Cavalcanti, L. (2007). *Los vínculos económicos y familiares transnacionales. Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España*. España: Fundación BBVA.

Solfrini, G. (Ed.). (2005). *Tendencias y efectos de la emigración en el Ecuador: La situación de los hijos e hijas de emigrantes*. Quito: ALISEI.

Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing Our Schools*. Linking School Effectiveness and School Improvement. Buckingham: Open University Press.

Tey, A. (2003). *Autoconcepto en Dimensiones morales de la persona*. Barcelona: Universitat virtual de Barcelona y OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

Torrego, J.C. (Coord). (2006). *Modelo integrador de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Trascasa, A. (2004). Familia y educación. Educación y formación: la organización escolar: un indicador de calidad Familia y educación en FAPACE. En Macías Santos, M. y Villalobos Soler, M. (Coord.), *En clave de calidad: hacia el éxito escolar* (pp. 139-154). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Vaquero, E. (2004). Familia y educación. Escuela y familia. En Macías Santos, M. y Villalobos Soler, M. (Coord.), *En clave de calidad: hacia el éxito escolar* (pp. 123-131). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Vílchez, L. (2007). *Análisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educación de los hijos*. Revista de educación aplicada y experiencias educativas. N.12- ISOC-CSIC. España: Centro de enseñanza superior Don Bosco.

Villa, A. y Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Editorial mensajeros.

Virreira, R. (1979). Aproximaciones al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana. La Paz. Universidad Católica Boliviana.

Von, V. y Moscoso, M. (2010). *Biografía para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración*. (Tesis inédita doctoral). Freire Universität Berlin, Universidad Complutense de Madrid.

Wagner, H. (2008). Maternidad transnacional: discursos, estereotipos, prácticas. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.), *América Latina Migrante: Estado, familia, identidades*. Quito: RisperGraf C.A

Yépez, I y Herrera, G. (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa*. Balances y desafíos. Quito: FLACSO.

Zapata, A. (2009). *Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes*. Pereira-Colombia: Universidad de Caldas.

Zaruma, H. J. (2005). *La emigración de los padres de familia y su incidencia en el desarrollo de la autoestima de los niños (as) de 5to, 6to y 7mo año de Educación Básica de la escuela fiscal mixta "Vicente Bastidas Reinoso" del barrio "Clodoveo Jaramillo Alvarado" de la ciudad de Loja (2003- 2004)*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Loja.

Zeledón, M. y Chavarría, E. (2000). *Educación infantil en valores desde la ética de la alteridad*. San José: EUNED. Costa Rica: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Zepeda, F. (2008). *Introducción a la psicología*. Universidad Autónoma de México: Pearson.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS EN LA WEB

Aguilera Guzmán, R., Carreño García, M. y Juárez García, F. (2004). Características psicométricas de la CES-D en una muestra de adolescentes rurales mexicanos de zonas con alta tradición migratoria. México. *Salud Mental*, 27, 57-66. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2004/sam046h.pdf>.

Alonso, J. y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. España. *Psicothema-Redalyc*, 17 (1), 76-82. Recuperado de <http://scholar.google.es/scholar?q=PRACTICAS+educativas+familiares+y+a+utoestima&hl=es&btnG=Buscar&lr=>

Allen, S. (2008). Finding Home: Challenges Faced by Geographically Mobile Families. *Family Relations. Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 57, 84–99. doi: 10.1111/j.1741-3729.2007.00485 Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3729.2007.00485.x/full>

Arriagada, I. (2002), Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. *Revista de la CEPAL*, 77. Recuperado de <http://200.9.3.98/publicaciones/xml/3/10743/lcg2180e.pdf#page=138>

_____ (2007). Familias Latinoamericanas: Cambiantes, diversas y desiguales. *Revista Papeles de Población*, 53, 9-22. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/112/11205302.pdf>

Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescent's achievement strategies. En *Journal of Adolescence*, 205-222. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903087>

Baeza, S. (1997.) La intervención familia–escuela. Perspectivas sistémicas. *La Nueva Comunicación*. Recuperado de: <http://www.redsistemica.com.ar/baeza.htm>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. Recuperado de <http://books.google.com.ec/books?id=Vq7BjwEACAAJ&dq=Selfefficacy:+The+exercise+of+control&hl=es&sitesec=reviews>

Banús, S. (2012). El apego. *Revista electrónica. Psicología Clínica infantil y juvenil*. España. Recuperado de <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/elapego/index.php#0000009ae70c7682d>

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. Authoritative parental control. Journal article Adolescence. *American Psychological Association*, 3(11), 255-272. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1969-06772-001>.

_____ (1971). Current patterns of parental authority. *Journal article Developmental Psychology. American Psychological Association*, 4(1), 1-103. doi: 10.1037/h0030372 Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/dev/4/1p2/1/>

Bjorklund, D. F. y Pellegrini, A. D. (2000). Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*, 71, 1687–1708. doi: 10.1111/1467-8624.00258. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00258/abstract>

Bjorklund, D. F.,Yunger,J. L. y Pellegrini, A.D. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing, en Bornstein, M. H (Ed). Handbook of parenting. Nueva Jersey: Erlbaum. *Biology and ecology of parenting*, 2, 3-30. Recuperado de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:FifmIP2e8v4J:scholar.google.com/+The+evolution+of+parenting+and+evolutionary+approaches+to+childrearing&hl=es&as_sdt=0,5.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Universidad de Granada. Revista de Educación, 119- 146. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>

Braun, C. (1976). Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46(2), 185-213. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170038?uid=3737912&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100748982151>

Brody, G. y Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 82-94. doi: 10.1037/0893-3200.15.1.82 Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/fam/15/1/82>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *Cornell University. American psychologist*. Recuperado de: <http://maft.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>

_____ (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental psychology*. 22(6), 723-74. <http://rinaldipsych.synthasite.com/resources/Bronfenbrenner.pdf>

Busby, D., Holman, T. & Walker, E. (2008), Pathways to Relationship Aggression Between Adult Partners. *Family Relations*, 57, 72–83. doi: 10.1111/j.1741-3729.2007.00484.x. Recuperado de

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3729.2007.00484.x/full>

Brophy, J. y Good, T. (1974). Teacher-student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1974-33079-000>.

Bryceson, D. y Vuorela, (2002). The Transnacional Family New European Frontiers and Global Networks. Oxford, Oxford University Press: Berg Publishers. Recuperado de <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=102287033>

Cabrera García, V., Guevara Martín, I. y Barrera Currea, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Red de Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc*. 9(2), 115-126. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/798/79890211.pdf>

Cagigal, V. (2003). *La relación familia-escuela: Un entremado de crecimiento hoy*. España: Universidad de Vigo. Recuperado de http://webs.uvigo.es/consumoetico/textos/conversas_pedagogicas/la_relacion_familia_escuela.pdf

Carlson, E. A. (1998), A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation. *Child Development*, 69, 1107–1128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06163.x

Recuperado de

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14678624.1998.tb06163.x/abstract>

Carlson, C, Uppal, S. y Prosser, E. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of early adolescences*, 20,44-68. Recuperado de <http://jea.sagepub.com/content/20/1/44.short>

Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina. Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis archives*, 11. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/234/360>

Chao, R. K. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832–1843. doi: 10.1111/1467-8624.00381 Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00381/abstract>

Código de la Niñez y la adolescencia. Congreso Nacional del Ecuador. Recuperado de http://www.badaj.org/ckfinder/userfiles/files/Nacionales/Ecuador/Codigo_ninez_y_Adolescencia-Ecuador.pdf

Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19–30. Recuperado de <http://swr.oxfordjournals.org/content/27/1/19.short>

Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB). *Ecuador Programa plurianual 12011-2013*. Ecuador. Recuperado de http://www.vvob.org.ec/sitio/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=591&Itemid=75

Coopermith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59; 87-94. Recuperado en <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1960-04058-001>

Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K., & Measelle, J. R. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. New Jersey: Monographs in Parenting.

Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-04587-000>

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia. Colombia. *Diversitas. Perspectivas en psicología*. 6(1), 111-121.

Recuperado de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_8.pdf

Cumming, E, Schermerhorn, A., Davies, P., Goeke- Morey, M, & Cummings, J. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism, *Society for Research in Child Development*, 77, 132-152

Recuperado de <http://www.psych.rochester.edu/graduate/developmental/faculty/documents/Interparentaldiscordandchildadjustment2006.pdf>

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*. 113(3), 487-496.

Recuperado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>

Davies, P. y Lindsay, L. (2004). Interparental conflict and adolescent adjustment; why does gender moderate early adolescent vulnerability? *Journal of Family Psychology*, 18(1), 160-170

Recuperado de <http://www.psych.rochester.edu/graduate/developmental/faculty/documents/Interparentalconflictandadolescentadjustment2004.pdf>

Dekovic', M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 977-1000. doi: 10.1080/016502599383630

Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. and Eccles, J. S. (2007), I Like to Do It, I'm

Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78, 430–447. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x

Dupret, M. (2006). *Migración masiva, desestructuración psico-social y carencias institucionales en el Ecuador*. Ecuador: UNFPA- FLACSO. <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-5-DUPRET.pdf>

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011), Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x/full>

Escudero, J.M. (2001). La escuela como una organización que aprende: ¿Una contribución a la renovación y mejora de la educación? Organización y gestión educativa. 9(1) pp. 19-20. *Dialnet*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184428>

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, O. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Redalyc*, 28(4), 81-89.

Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/582/58242809.pdf>

Farkas, C. (2007). Gestural Communication in Early Infancy: A Review of its Development. *Relation with Language and Intervention Implications. Psykhe [online]*, 16(2), 107-115. doi: 10.4067/S0718-22282007000200009

Ferreira, A. (2003). *Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situaciones de abandono moral o prostitución*. (Tesis

doctoral, Universidad nacional mayor de San Marcos). Lima-Perú. Recuperado de http://200.62.146.31/sisbib/2003/ferreira_ra/pdf/ferreira_ra.pdf

Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In Beilin, H. y Pufall, P. B. (Eds.). *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp.107-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Lxpx-dhXfrIC&oi=fnd&pg=PA107&dq=Perspectives+on+perspective+taking&ots=F-Kqpb2s5v&sig=4n0RWiGBpfbaQa2hWfdUUL-wlUg#v=onepage&q=Perspectives%20on%20perspective%20taking&f=false>

Fletcher, A., Steinberg, L. & Williams- Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75 (3), 781 – 796. Recuperado de <http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Fletcher/parental%20influences%20on%20adolescent%20problem%20behavior.pdf>

Folven, R. J. y Bonvillian, J. D. (1991). The transition from nonreferential to referential language in children acquiring American Sign Language. *Developmental Psychology*, 27(5), 806-816. doi: 10.1037/0012-1649.27.5.806

Furnham, A. y Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior, self-esteem, and happiness. *Social psychology and psychiatric epidemiología*, 35, 463-470. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11127721>

García, F. (2007). ¿Un nuevo modelo rural en Ecuador? Cambios y permanencias en los espacios rurales en la era de la globalización. *Revista de Ciencias Sociales-Íconos- FLACSO- Redalcy*, 029, 77-93. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/509/Resumenes/50902906_Resumen_1.pdf

Greenberger, E., O'Neil, R. y Nagel, S. (1994). Linking workplace and homeplace: Relations between the nature of adults work and their parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 30(6) 990-1002. doi: 10.1037/0012-1649.30.6.990

Halgunseth, L. C., Ispa, J. M. y Rudy, D. (2006). Parental Control in Latino Families: An Integrated Review of the Literature. *Child Development*, 77,1282–1297. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00934.x

Hanson, G. H. y Woodruff, C. (2003). *Emigration and educational attainment in México*. University of California, San Diego and NBER. National Bureau of Economic Research. Recuperado de <http://irps.ucsd.edu/assets/022/8772.pdf>

Herrera, G. y Carrillo E. (2005). Transformaciones familiares en la experiencia migratoria ecuatoriana. *Mélanges de la Casa de Velázquez*. Recuperado de <http://mcv.revues.org/591>

Hindin, M. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of adolescence*, 28, 299-316. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.003>.

Huth-Bocks, A. C., Levendosky, A. A., Bogat, G. Anne. y Von Eye, A. (2004). The Impact of Maternal Characteristics and Contextual Variables on Infant–Mother Attachment. *Child Development*, 75, 480–496. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00688.x

Infante, L., Hierrezuelo, B., García, B. y Sánchez, A. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças. Redalyc*. 4(2), 277-286. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36240208>

Instituto Latinoamericano de la Familia (ILFAM). Universidad Técnica Particular de Loja. 2007. <http://www.utpl.edu.ec/ilfam>

Instituto Nacional de Estadística y Censo en Ecuador (INEC). (2010). Recuperado en: <http://www.inec.gob.ec/estadisticas/>

Jaes, C. (2007). La familia transnacional: un nuevo y valiente tipo de familia. *Perspectivas sistémicas. La Nueva Comunicación*. 94/5. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/articulo94-3.htm>.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. and Lu, Z. (2009), The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*. 80, 1514–1530. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x/full>

Johnson, V. (2010), From Early Childhood to Adolescence: Linking Family Functioning and School Behavior. *Family Relations*, 59, 313–325. doi: 10.1111/j.1741-3729.2010.00604.x

Jokisch, B. (2002). Migration and Agricultural Change: The Case of Smallholder Agriculture in Highland Ecuador. *Human Ecology*, 30(4), 523-550
Recuperado de http://webarchive.ssrc.org/programs/intmigration/Topic_18_Jokisch.pdf

_____ (2007). *Migraciones y desarrollo por una comunicación de ida y de vuelta*. VI Jornadas de Codesarrollo. Boletín electrónico del Foro Rural Mundial. Recuperado de <http://www.ruralforum.net/>

Kasinitz, P., Waters, J., Mollenkopf M. & Anil. (2002). Transnationalism and the Children of Immigrants in Contemporary New York. In Levitt, P. and Waters, M. (Eds.). *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russell Sage Publication. Recuperado de [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9yHtB-](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9yHtB-EVcl0C&oi=fnd&pg=PA96&dq=Transnationalism+and+the+Children+of+Immigrants+in+Contemporary+New+York&ots=xvMmJSvScb&sig=7EaxdfjFh89XKQPatch2nIHjQh4#v=onepage&q=Transnationalism%20and%20the%20Children%20of%20Immigrants%20in%20Contemporary%20New%20York&f=false)

[EVcl0C&oi=fnd&pg=PA96&dq=Transnationalism+and+the+Children+of+Immigrants+in+Contemporary+New+York&ots=xvMmJSvScb&sig=7EaxdfjFh89XKQPatch2nIHjQh4#v=onepage&q=Transnationalism%20and%20the%20Children%20of%20Immigrants%20in%20Contemporary%20New%20York&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9yHtB-EVcl0C&oi=fnd&pg=PA96&dq=Transnationalism+and+the+Children+of+Immigrants+in+Contemporary+New+York&ots=xvMmJSvScb&sig=7EaxdfjFh89XKQPatch2nIHjQh4#v=onepage&q=Transnationalism%20and%20the%20Children%20of%20Immigrants%20in%20Contemporary%20New%20York&f=false)

Kurdek, L. (1996). Parenting satisfaction and marital satisfaction in mothers and fathers with young children. *Journal of family psychology*, 10(3),331-342. doi: 10.1037/0893-3200.10.3.331.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. and Dornbusch, S. M. (1991), Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*. 62, 1049–1065. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador.

http://www.lexis.com.ec/webtools/biblioteca_silec/Documentos/Noticias/2011-04-05-Ley%20Orgánica%20de%20Educación%20Intercultural.pdf

Levitt, P. y Schiller, N. G. (2004), Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38, 1002–1039. doi: 10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x

Lieberman, M., Doyle, A.-B. and Markiewicz, D. (1999), Developmental Patterns in Security of Attachment to Mother and Father in Late Childhood and Early Adolescence: Associations with Peer Relations. *Child Development*, 70, 202–213. doi: 10.1111/1467-8624.00015

López, L. y Loaiza, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*, 7(2), 837-860. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77315614011.pdf>

Loukas, A. y Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293–309. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ759690&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ759690

Maccoby, E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Hetherington, E. (Ed.). *Handbook of child psychology Socialization, personality and social development*, 4, (pp.1-101). New York: Wiley. Recuperado en <http://www.amazon.com/Handbook-Psychology-Socialization-Personality-Development/dp/0471090654>

Maddux, J. (1991). Personal efficacy. En J. Derlega, V. J., Winstead, A. y Jones, W.H. *Personality Contemporary theory and research*. Chicago: Nelson-Hall publishers. (pp.231-261). Recuperado de <http://search.barnesandnoble.com/Personality/Valerian-J-Derlega/e/9780534598716>

Maganto, J., Bartau, I. y Etxeberría, J. (2003). La participación en trabajo familiar: un reto educativo social. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, 9(2). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v9n2/RELIEVEv9n2_4.htm

Main, M y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classification and stable over a 1-month-period, *Developmental Psychology*, 24, 415-426. doi: 10.1037/0012-1649.24.3.415

Martín, C. (2006-2007). Nuevas direcciones para estudios sobre familia y migración internacionales. *Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc*, 11(22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54302206>

Martínez, I., García, J. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescent's self-esteem in Brazil. *Psychological reports*, 100, 731-745. doi: 10.2466/pr0.100.3.731-745

Martínez, M. (2006). Una aproximación a las actitudes y prejuicios en los procesos migratorios. *Revista Psicología científica*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-163-una-aproximacion-a-las-actitudes-y-prejuicios-en-los-procesos-migratorios.pdf>

Mckenzie, D. Y Rapoport, H. (2006). *Can Migration reduce educational attainments? Depressing evidence from México*. Centre for Research and Analysis of Migration. University College London. London WC1H0AX. Recuperado de <http://eprints.ucl.ac.uk/14310/1/14310.pdf>

Meñaca, A. (2007). Familias rotas y problemas de salud. La medicalización de las familias migrantes ecuatorianas. *Revistes Catalanes. RACO*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/viewArticle/121047/0>

Mestres, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología. Redalyc*, 37(2), 211-225. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80539201>

Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*. Harvard College. Twenty-ninth printing, 2003: Printed in the United States of America. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3IRdLKNTEYcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Family+and+family+therapy&ots=iG4JPMMCzG&sig=dGda4HadcVBioL>

1LUaApcQK1pT4#v=onepage&q=Family%20and%20family%20therapy&f=false

Mitchell, M., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271–279. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x/full>

Morla, R. Saad, E. y Saad, J. (2006). Depresión en adolescentes y desestructuración familiar en la ciudad de Guayaquil, Ecuador. *Revista colombiana de psiquiatría. Redalyc*, 35(2), 149-166. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/806/80635203.pdf>

Murillo Estepa, P. y Becerra Peña, S. (2007). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros. *Revista de Educación*, 375-399. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_16.pdf

Naciones Unidas. (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Recuperado de <http://educacionnosexista.org/repo/convencioneliminaciondiscriminacionunesco1.pdf>

Navarro, E., Tomas, J., y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>

Nelson, K. (2005). Evolution and developments of human memory systems. In Ellis, B., y Bjorklund, D. (Eds.). *Origins of the social mind. Evolutionary Psychology and Child Development*. New York-London: The Guilford press. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/48095950/2/EVOLUTION-AND->

DEVELOPMENT-OF-HUMAN-MEMORY-SYSTEMS

Ní Laoire, C. (2011): Narratives of 'Innocent Irish Childhoods': Return Migration and Intergenerational Family Dynamics. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37.(8), 1253-1271. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1369183X.2011.590928>

Ojanen, T., y Perry, D. (2007). Relational schemas and the developing self: Perceptions of mother and of self as joint predictors of early adolescents' self-esteem. *Developmental psychology*, 43(6), 1474-1483. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1474

Osorio, A., Rivas, S., Irala, J., Calatrava, M., y López, C., (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista panamericana de pedagogía. Dialnet*, 14, 13-37. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287884>

Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones internacionales*, V.4, N.2. Universitat Autònoma de Barcelona. Scielo-México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166589062007000200006&script=sci_arttext

Pedone, C. (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica. *Revista de pensamiento e investigación social. Athenea Digital*, 10, 154-171. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.cat/athenea/index.php/atheneaDigital/article/viewArticle/298>

Parsons, T y Bales, R. (1956). *Family, Socialization and Interaction Process*. London: Arbor Vitae. Recuperado de

<http://books.google.com.ec/books?id=uh0VXFUutmAC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Talcott+Parsons%22&hl=es&sa=X&ei=3HaYT-NM5uHRAezEoIgH&ved=0CFIQ6AEwBQ#v=onepage&q=inauthor%3A%22Talcott%20Parsons%22&f=false>

Pelegrina, S., García Linares, M., y Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Fundación infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168-. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037002317417796>

Plan Migración, Comunicación y desarrollo. Migración y sistemas familiares, 2006. Ecuador-España. Recuperado de <http://www.fesecuador.org/media/pdf/migracion23.pdf>

Priegue Camaño, D. (2007). *Familia, Educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. (Tesis inédita de doctorado, Universidad Santiago de Compostela).

Recuperado de

<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XRxpGq2xYbgC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Familia,+Educación+e+inmigración.+Un+programa+de+intervención+pedagógica&ots=xIfe00XZK&sig=VCDOETDRjlUQvOFvcaiSFVNmJGw#v=onepage&q=Familia%2C%20Educación%20e%20inmigración.%20%20Un%20programa%20de%20intervención%20pedagógica&f=false>

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD-Ecuador), Corporación de desarrollo Afroecuatoriano (CODAE). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estado de situación 2007. Ecuador. Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/cismilafro.pdf>

Richaud, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología. Redalyc*, 37, 47-58. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80537102.pdf>

Roeser, R., Eccles, J. y Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002279?uid=3737912&uid=2&uid=4&sid=47698940169127>

Rogers, S. y White, L. (1998). Satisfaction with Parenting: The role of marital happiness, Family Structure, and Parents gender. *Journal of Marriage and the Family*, 60(2), 293-308. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/353849?uid=3737912&uid=2&uid=4&sid=47698931894357>

Rohner, R. y Pettengill, S. (1985). "Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents". *Child development*, 56(2), 524-528. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1129739?uid=3737912&uid=2&uid=4&sid=47698931894357>

Rohner, R. (2004). The parental acceptance-rejection syndrome universal correlates of perceived rejection. *American psychologist*, 59(8), 830-840. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.830

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalión in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Recuperado de

<http://books.google.com.ec/books?id=GoOTPwAACAAJ&dq=Pygmalión+in+the+classroom&hl=es&sa=X&ei=Bf6bT5SyNpGG0QGgsrCPDw&ved=0CDMQ6AEwAA>

Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En Asher, S.R. y Coie, J.D. (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York Veiga: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. (pp. 217-249). Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OC84AAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA217&dq=Social+withdrawal+in+childhood:+Developmental+pathways+to+peer+rejection&ots=GX5TijQ-Va&sig=_idZC5R0s9QzfTBptm4tbHZQc-4#v=onepage&q=Social%20withdrawal%20in%20childhood%3A%20Developmental%20pathways%20to%20peer%20rejection&f=false

Rumbaut, R. (2002) "Severed or Sustained Attachments? Language, Identity, and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation." In Levitt, P y Waters, M. (Eds.). *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russell Sage Publication. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9yHtBEVcl0C&oi=fnd&pg=PR10&dq=In+The+Changing+Face+of+Home:+The+Transnational+Lives+of+the+Second+Generation&ots=xvMmJWyXek&sig=UbPggRq2XPsoXxWIMuoz5IBl0c#v=onepage&q=In%20The%20Changing%20Face%20of%20Home%3A%20The%20Transnational%20Lives%20of%20the%20Second%20Generation&f=false>

Salazar, P. (2005). *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. California: Stanford university Press Stanford.

Recuperado de

http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pi_MYmo4qi0C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Children+of+Global+Migration:+Transnational+Families+and+Gender

ed+Woes.&ots=pd2yTUG5fn&sig=hLO4iOVxLa9ENeHqeYwbrBBhT28#v=one
page&q=Children%20of%20Global%20Migration%3A%20Transnational%20
Families%20and%20Gendered%20Woes.&f=false

Sameroff, A. y Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D, Horowitz; M. Het-Herington; S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (eds.), *Review of Child Development research*, vol. 4, 187-244, Chicago, University of Chicago Press. Recuperado de <http://www.edgateway.net/cs/es/view/lwe/104957>

Sánchez, R. (2004). Cuando los hijos se quedan en el Salvador: Familia transnacionales y reunificación familiar inmigrante salvadoreños en Washington, D.C. España- UNED. *Revista CSIC*. Recuperado de <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/136/137>

Santiso, J. (2009). *Las remesas hacia América Latina, ¿víctimas de la crisis?* Infolatam. (Información y análisis de América Latina). Recuperado de <http://www.infolatam.com/2009/01/07/las-remesas-hacia-america-latina-victimas-de-la-crisis/>

Santonja P. (2005). Cambios en los tipos de familias y los roles dentro de ella, III escuela de verano sobre migraciones. *Fundación CeiMigra*. Recuperado de <http://www.ceimigra.net/observatorio/index.php>

Santos, M y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Dialnet*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039267>

Saunders, L. (1999). A Brief History of Educational 'Value Added: How Did We Getto Where We Are". *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 233-256. Recuperado de

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1076/sesi.10.2.233.3507>

Scott, W. A., Scott, R. and McCabe, M. (1991), Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1–20. doi: 10.1111/j.2044-8309.1991.tb00919.x

Scheerens J. Y Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon. Recuperado de

<http://books.emeraldinsight.com/display.asp?K=9780080427690>

Secretaria Nacional del Migrante (SENAMI).

http://www.movimientoecuador.co.uk/Secretaria_Nacional_del_Migrante_SENAMI-t-67.html

Selman, R. L. y Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 45(3), 803–806. Recuperado de

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1127850?uid=3737912&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=47698940169127>

Shek, D. T. (2002). Parenting characteristics and parent–adolescent conflict: A longitudinal study in the Chinese culture. *Journal of Family Issues*, 23(2), 189–208. Recuperado de <http://jfi.sagepub.com/content/23/2/189.short>

Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. and Steinberg, L. (2003), Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113–128. doi: 10.1111/1532-7795.1301004S

Sorensen, N. (2005). "Transnational Family Life across the Atlantic: The experience of Colombian and Dominican migrants in Europe". Ponencia

presentada en la Conferencia Internacional: *Migration and Domestic Work in Global Perspective*. Wassenar, the Netherlands. Recuperado de <http://www.citeulike.org/group/922/article/1095533>

Spears, B. y Bigler, R. (2005). Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model. *Child Development*, 76, 533–553. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2005.00862.x/full>

Therborn, G. (2004). Families in the world. History and future on the threshold of the 21 st century. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/9/19679/GTherborn_Eng.pdf

Tom, D., Cooper, H. y McGraw, M. (1984). Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations. *Journal of Educational psychology*, 76, 259-265. Recuperado de

https://my.apa.org/apa/idm/login.seam?ERIGHTS_TARGET=http%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Fjournals%2Fedu%2F76%2F2%2F259%2F&AUTHENTICATION_REQUIRED=true

Torrego J. C. y Fernández, I. (2007). *Protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, disrupción*. Proyecto Atlántida: Escuela democrática. Recuperado de www.proyecto.atlantida.org

Valle, A. y Núñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*, 290. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003534.pdf>

Vedder, P., Kouwenhoven, C., y Burk, W. (2009). Classroom climate and students' goal preferences: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2),143–150. Recuperado de

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9450.2008.00691.x/abstract>

Vega, M. y De Dios, M. (2006). Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar. *Psychosocial intervention*. Redalyc, 15(2), 233-244. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179814013008>

Villalobos, J. A., Valencia Cruz, A. y Romero Sánchez, P. (2004). Estilos parentales y Desarrollo Psicosocial en estudiantes de Bachillerato. En Palafox, G. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129. Recuperado de http://books.google.com.ec/books?id=Wq5ZSCSjFcUC&pg=PT19&lpg=PT19&dq=Parental+styles+and+psychosocial+development+in+HighSchool+students&source=bl&ots=hovACGBjkb&sig=AtWqMzjK8WeQeur1WeOjVEAMjG8&hl=es&sa=X&ei=ZoWZT4uIF4LW0QGNxftBCg&redir_esc=y#v=onepage&q=Parental%20styles%20and%20psychosocial%20development%20in%20High-School%20students&f=false

Waters, E. y Cummings, E. M. (2000), A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development*, 71, 164–172. doi: 10.1111/1467-8624.00130

Wentzel, K. R. y Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Reactions to Academic Achievement in Middle School. *Child Development*, 68, 1198–1209. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x

Wolfradt, U., Hempel, S. y Miles, J. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*, 34, 521-532. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-)

2<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1046/j.1467839X.2003.00122.x/asset/j.1467839X.2003.00122.x.pdf?v=1&t=h1i3smdf&s=9c799ea1e921c5e2efc5b1a3dbbec8d7bac94d6e>

Woolfolk, A.E y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/edu/82/1/81/>

Yeh, K.-H. (2006). The impact of filial piety on the problem behaviours of culturally Chinese adolescents. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 7, 237–257.

Recuperado de

http://www.chineseupress.com/asp/e_Book_card.asp?BookID=2199&Lang=e#4

Zárate. L. Córdoba, D. y Riveras, E. (2007). La emigración del adulto como factor de riesgo en la autoestima de los adolescentes. *Enseñanza e investigación en Psicología. Redalyc*, 12(2), 359-366. México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/292/29212210.pdf>

Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., Carlson, E. and The Bucharest Early Intervention Project Core Group (2005), Attachment in Institutionalized and Community Children in Romania. *Child Development*, 76: 1015–1028. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00894.x

Zeledón Ruíz, M. (2004). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona) Recuperado de

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2896/06.ANEXOS.pdf?sequence=7>

Zhou, L., Bowles, T., Biswas, B. & Saunder, P. (2011). Impact of globalization on income distribution inequality in 60 countries. *Revista económica Mundial*, 11.

Recuperado de http://www.relooney.info/0_New_12556.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: Muestra general de la investigación en Ecuador

Región	Provincia	Cuestionarios		
		Niños	Padres y Madres	Profesores
Costa	El Oro	192	192	49
	Guayas	156	156	33
	Santo Domingo	144	144	22
	Esmeraldas	84	84	10
	Manabí	60	60	9
	Los Ríos	12	12	2
	Santa Elena	12	12	1
	TOTAL	660	660	126
Sierra	Pichicha	872	872	152
	Azuay	736	736	69
	Loja	668	668	112
	Cañar	396	396	40
	Imbabura	168	168	31
	Carchi	108	108	28
	Cotopaxi	74	74	20
	Tungurahua	52	52	8
	Chimborazo	24	24	4
	TOTAL	3098	3098	464
Oriente	Morona Santiago	300	300	29
	Pastaza	48	48	12
	Napo	36	36	8
	Zamora Chinchipe	24	24	2
	Sucumbíos	12	12	3
	TOTAL	420	420	54
TOTAL		4178	4178	644

ANEXO 1: Muestra general de la investigación en Ecuador

Región	Provincia	N. Investigadores	N. Grupos	Cuestionarios	
				Niños	Profesores
Costa	El Oro	16	12	192	49
	Guayas	13	12	156	33
	Santo Domingo	12	12	144	22
	Esmeraldas	7	6	84	10
	Manabí	5	5	60	9
	Los Ríos	1	1	12	2
	Santa Elena	1	1	12	1
	TOTAL	55	49	660	126
Sierra	Pichicha	70	62	872	152
	Azuay	61	40	736	69
	Loja	52	40	668	112
	Cañar	32	22	396	40
	Imbabura	14	11	168	31
	Carchi	9	7	108	28
	Cotopaxi	6	3	74	20
	Tungurahua	4	4	52	8
	Chimborazo	2	2	24	4
	TOTAL	250	191	3098	464
Oriente	Morona Santiago	25	17	300	29
	Pastaza	4	4	48	12
	Napo	3	2	36	8
	Zamora Chinchipe	2	1	24	2
	Sucumbíos	1	1	12	3
	TOTAL	35	25	420	54
TOTAL		340	265	4178	644

ANEXO 2: Cuestionarios

ANEXO 2.1: Cuestionario de Estudiantes



Código de Investigador	Inicial del cuestionario	Número cuestionario	Letra hermanos
<input type="text"/>	<input type="text" value="E"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Elaborado por:

**Beatriz Álvarez González
y María Fannery Suárez Berrío**

UNIVERSIDAD NACIONAL A DISTANCIA ESPAÑA (UNED)
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (UTPL)

En este espacio es importante colocar el sello de la institución, como constancia de que usted realizó este cuestionario.

Ciudad: _____

Nombre de la Investigadora: _____

Firma: _____

Instrucciones para el aplicador

El presente cuestionario pretende ayudarnos a conocer con objetividad algunas características del contexto, familiar y escolar en el que se encuentran los estudiantes de una escuela determinada.

El cuestionario es anónimo, es decir, no se debe colocar el nombre de la persona que responde.

- El aplicador debe crear un ambiente acogedor, de confianza, familiaridad, cercanía, y amabilidad en el aula, para que los estudiantes respondan las preguntas con la mayor sinceridad y tranquilidad posible
- Recuerde que el representante para esta investigación es aquella persona que está a cargo en todo lo referente al cuidado y la educación del estudiante, puede ser el papá, la mamá, el abuelo/a, el hermano/a, el tío/a, o cualquier otra persona.

La estructura del cuestionario es la siguiente: I. Datos de identificación

II. Ámbito familiar

III. Ámbito escolar

En la primera parte del cuestionario, se pretende recoger datos de identificación y de la situación familiar del estudiante. Para marcar las respuestas, el estudiante debe responder colocando una X en el paréntesis, esto indica que esa es la respuesta que considera apropiada a su realidad.

En la segunda parte del cuestionario se analiza el clima escolar (profesores, compañeros, director de la escuela) del estudiante. Por lo tanto, el estudiante debe colocar una X sobre el número de la respuesta.

El número	0 NUNCA
El número	1 POCAS VECES
El número	2 MUCHAS VECES
El número	3 SIEMPRE

Nota: Los estudiantes NO pueden marcar varias frecuencias a la vez (0-1-2-3), en una misma cuestión.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

I DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Coloca una (X) en la respuesta.

1. Sexo: M () F ()

2. Edad que tienes: _____

3. Lugar de nacimiento: _____ Provincia: _____ Ciudad: _____

4. Nombre de la escuela: _____

II ÁMBITO FAMILIAR

5. ¿Quién es tu representante en la escuela?

1. () Mamá

2. () Papá

3. () Abuelo

4. () Abuela

5. () Tío

6. () Tía

7. () Hermana Mayor

8. () Otro ¿Quién?:

**SI TU VIVES CON TUS PADRES, PASA A LA PREGUNTA
NÚMERO 22; LOS DEMÁS CONTINÚEN CON EL CUESTIONARIO**

8. ¿Qué tiempo hace que viajaron tus padres a otro país?

A. MAMÁ	B. PAPÁ
1. Años que está fuera:	2. Años que está fuera:

9. ¿Tu/s padre/s, en qué país y ciudad del exterior se encuentran actualmente?

A. PAPÁ				B. MAMÁ			
Lugar donde se encuentra actualmente:				Lugar donde se encuentra actualmente:			
1. España ()	2. Italia ()	3. EEUU ()	4. Otro: ()	1. España ()	2. Italia ()	3. EEUU ()	4. Otro: ()
Nombre de la ciudad:	Nombre de la ciudad:	Nombre de la ciudad:	País: _____	Nombre de la ciudad:	Nombre de la ciudad:	Nombre de la ciudad:	País: _____
_____	_____	_____	Ciudad: _____	_____	_____	_____	Ciudad: _____

A. PAPÁ			B. MAMÁ		
1. () Diariamente	3. () Una vez al mes	5. () Nunca	1. () Diariamente	3. () Una vez al mes	5. () Nunca
2. () Una vez por semana	4. () Una vez al año	6. () Otro	2. () Una vez por semana	4. () Una vez al año	6. () Otro

10. Te comunicas con tus padres que se encuentran fuera de Ecuador

Coloca una (X) en la respuesta que creas que es la más habitual en tu caso

11. ¿Qué medios de comunicación utilizas para conversar con tus padres?

Coloca una (X) en las respuestas, puedes elegir varias

A. PAPÁ		B. MAMÁ	
1. () Teléfono fijo	6. () la radio	1. () Teléfono fijo	6. () la radio
2. () Celular	7. () Correo electrónico	2. () Celular	7. () Correo electrónico
3. () Carta	8. () Familiares que viajan	3. () Carta	8. () Familiares que viajan
4. () Skype	9. () Otros: _____	4. () Skype	9. () Otros: _____
5. () Messenger		5. () Messenger	

12. Si te comunicas por Internet con tus padres ¿Desde dónde lo haces más frecuentemente?

Coloca una (X) en las respuestas, puedes elegir varias

A. PAPÁ		B. MAMÁ	
1. () La casa	3. () En un cyber café	1. () La casa	3. () En un cyber café
2. () La escuela	4. () Otro, ¿cuál? _____	2. () La escuela	4. () Otro, ¿cuál? _____

13. ¿Cuántos hermanos/as tienes?: No _____

14. ¿Cuidas a tus hermanos? 1. Sí () 2. No ()

15. Si cuidas a tus hermanos, dinos las edades de cada uno de ellos/as:

1. Hermano/a 1: ____	3. Hermano/a 3: ____	5. Hermano/a 5: ____	7. Hermano/a 7: ____	9. Otro: ____
2. Hermano/a 2: ____	4. Hermano/a 4: ____	6. Hermano/a 6: ____	8. Hermano/a 8: ____	

16. ¿Qué te gustaría que hiciera/n tu/s padre/s para que te sientas bien?

Coloca una (X) en las respuestas, puedes elegir varias

1. () Que mi papá vuelva	6. () Que siga siendo como es
2. () Que mi mamá vuelva	7. () Que no viaje más, para estar unidos
3. () Que me diga que me quiere	8. () Que me visite más a menudo
4. () Nada, siempre me hace sentir bien	9. () Viajar yo al otro país
5. () Estar juntos	10. () Que me llame a menudo, para asegurarme que está bien

17. ¿Qué haces tú, para que tus padres se sientan bien, a pesar de que estén lejos de ti?

Coloca una (X) en las respuestas, puedes elegir varias.

1. () Sacar buenas notas	4. () Le llamo, y le pregunto cómo está	7. () Le mando un besito
2. () Le digo que le quiero mucho	5. () Le apoyo en algún problema	8. () Envío fotos, cartas, regalos
3. () Me comporto bien	6. () Le digo que le extraño	9. () Otro: _____

18. Ahora, señala con una (X) las razones por las que te sientes bien en la casa y en la escuela. Puedes elegir varias respuestas

A. () Casa <i>Por qué estás bien en la casa. Señala con una (X) las razones</i>		B. () Escuela <i>Por qué estás bien en la escuela. Señala con una (X) las razones</i>	
1. () Porque no estoy con	5. () Me comprenden	1. () Porque estoy con mis compañeros	5. () Se preocupan por mí
2. () Estoy con mi familia	6. () No me castigan (como en la escuela)	2. () Estoy con mi profesor	6. () No me castigan (como en casa)
3. () Estoy con mis abuelos	7. () Puedo hablar con mi papá / mamá	3. () Se juega y se aprende	7. () No me siento solo/a
4. () En mi familia me demuestran	8. () Otro motivo: _____	4. () Todos me hacen sentir bien	8. () Otro motivo: _____

19. ¿Qué te gustaría que hicieran en la escuela para que te sientas bien?

Coloca una (X) en las respuestas, puedes elegir varias.

1. () Que me dejen utilizar el Internet de la escuela para comunicarme con mi papá/mamá que está fuera	5. () Que mis compañeros me den cariño
2. () Que mis profesores me den cariño	6. () Variedad en la comida, frutas, postres
3. () Estar más tiempo en la escuela, porque en casa estoy solo/a	7. () Que nos enseñen más cosas del país donde está mi papá / mi mamá
4. () Tener más horas de recreo	8. () Nada, lo que hacen está bien
9. () Que los profesores se comuniquen con mi papá / mi mamá que está en otro país	

20. ¿Cómo te sientes por el hecho de que tu Papá, Mamá o ambos, estén en otro país?

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder en todas

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Poca veces	Muchas veces	Siempre
a. Me siento mal porque no están conmigo cuando los necesito	0	1	2	3
b. Tengo esperanza de que regrese/n	0	1	2	3
c. Triste porque no puedo abrazarle/a	0	1	2	3
d. Me siento solo/a	0	1	2	3
e. Me siento bien, porque al menos, mi mamá está conmigo	0	1	2	3
f. Me siento bien, porque al menos, mi papá está conmigo	0	1	2	3
g. Me siento triste cuando veo a otros niños/as con sus padres cerca	0	1	2	3
h. Me siento feliz, porque envían dinero y ayudan a la familia	0	1	2	3

21. ¿Qué hacen tus padres desde el otro país para que tú te sientas bien?

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3. Debes responder a todas

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Poca veces	Muchas veces	Siempre
a. Me hacen promesas	0	1	2	3
b. Hablan conmigo	0	1	2	3
c. Me animan a seguir adelante	0	1	2	3
d. Me dan consejos	0	1	2	3
e. Me dan confianza	0	1	2	3
f. Me envían regalos	0	1	2	3
g. Me dan cariño	0	1	2	3
h. Consentirme un ratito por el teléfono	0	1	2	3
i. Me llaman y me preguntan cómo estoy	0	1	2	3
j. Cumplen sus promesas	0	1	2	3

¡CONTINUAMOS!

III ÁMBITO ESCOLAR

22. ¿Cómo te sientes en la escuela?

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder a todas

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Estoy atento en clase	0	1	2	3
b. Aunque me desagradan las clases, cumplo las normas	0	1	2	3
c. Me aburro en la escuela	0	1	2	3
d. Estoy feliz con mi escuela	0	1	2	3
e. Me salgo de las clases	0	1	2	3
f. Tengo ganas de gritar y pelear con los demás	0	1	2	3
g. Me gusta ir a la escuela	0	1	2	3
h. Falto a las clases	0	1	2	3
i. Me siento solo/a, porque mis padres no me ayudan con las tareas	0	1	2	3
j. Tengo que hablar con el psicólogo	0	1	2	3
k. Estoy mal en notas	0	1	2	3
l. El ambiente en el aula es agradable	0	1	2	3
m. Aprendo mucho asistiendo a clase	0	1	2	3

23. ¿Cómo te relacionas en la escuela?

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder a todas

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Converso con mis profesores	0	1	2	3
b. Converso con mis compañeros	0	1	2	3
c. Mis compañeros hablan conmigo	0	1	2	3
d. Me cuesta decir lo que siento	0	1	2	3
e. Me veo diferente a los demás	0	1	2	3
f. Me siento solo/a	0	1	2	3

24. Relación con tus compañeros/as de la escuela

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder a todas

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Me gusta compartir con los compañeros/as que tengo	0	1	2	3
b. Creo que mis compañeros/as me aprecian	0	1	2	3
c. Me llevo bien con mis compañeros/as	0	1	2	3
d. Mis compañeros/as se portan bien conmigo	0	1	2	3
e. Si alguien me critica, mis compañeros/as me defienden	0	1	2	3
f. Si alguien critica a mis compañeros/as, yo les defiendo	0	1	2	3
g. Mis compañeros me ayudan cuando se lo pido	0	1	2	3
h. Digo cosas de mis compañeros/as que no son muy buenas	0	1	2	3

i. Ayudo a mis compañeros/as cuando me lo piden	0	1	2	3
j. Creo que mis compañeros/as hablan bien de mí	0	1	2	3
k. Pienso que tengo buenos /as compañeros/as	0	1	2	3
l. Pego a mis compañeros/as	0	1	2	3
m. Quiero estar solo y que nadie me moleste	0	1	2	3
n. Mis compañeros/as dicen cosas de mí que no son buenas	0	1	2	3

25. Relación con los/as profesores/as de tu escuela:

Coloca una X sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder a todas

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Pienso que mis profesores/as me aprecian	0	1	2	3
b. Me ayudan cuando se lo pido	0	1	2	3
c. Me ignoran, ies como si fuera "invisible"!	0	1	2	3
d. Creo que mis profesores /as hablan bien de mí	0	1	2	3
e. Pienso que están satisfechos/as conmigo	0	1	2	3
f. Creo que mis profesores /as no me quieren	0	1	2	3
g. Me felicitan por mis trabajos escolares	0	1	2	3
h. Mis profesores/as me castigan	0	1		3
i. Me felicitan por mi comportamiento en la escuela	0	1		3
j. Me demuestran interés por mí	0	1		3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
k. Mis profesores/as hablan conmigo	0	1	2	3
l. Realizo las tareas que me mandan para la casa	0	1	2	3
m. En clase presto atención a las explicaciones del/a profesor/a	0	1	2	3

26. Relación con mi papá o representante (varón) que me cuida.

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1.

Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder a todas

CUESTIONES PAPÁ/REPRESENTANTE	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Intento comprender a mi papá	0	1	2	3
b. Me trata de la mejor manera que puede	0	1	2	3
c. Se interesa por mis problemas	0	1	2	3
d. Me escucha cuando hablo con él	0	1	2	3
e. ¡Mi papá me comprende!	0	1	2	3
f. Escucho a mi papá cuando me habla	0	1	2	3
g. Me gusta su forma de pensar	0	1	2	3
h. Me gusta conversar con él	0	1	2	3
i. Prefiero estar con mi mamá	0	1	2	3
j. Respeta mis ideas y gustos aunque yo no esté de acuerdo con él	0	1	2	3
k. Estoy muy bien con mi papá	0	1	2	3
l. Él valora positivamente las cosas que hago	0	1	2	3
m. Intento que mi papá esté feliz conmigo	0	1	2	3

27. Relación con mi mamá o representante (mujer) que me cuida.

Coloca una (X) sobre el número de tu respuesta. Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

Debes responder a todas

CUESTIONES MAMÁ/REPRESENTANTE	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Intento comprender a mi mamá	0	1	2	3
b. Me trata de la mejor manera que puede	0	1	2	3
c. Se interesa por mis problemas	0	1	2	3
d. Me escucha cuando hablo con ella	0	1	2	3
e. ¡Mi mamá me comprende!	0	1	2	3
f. Escucho a mi mamá cuando me habla	0	1	2	3
g. Me gusta su forma de pensar	0	1	2	3

CUESTIONES MAMÁ/REPRESENTANTE	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
h. Me gusta conversar con ella	0	1	2	3
i. Prefiero estar con mi papá	0	1	2	3
j. Respeta mis ideas y gustos aunque no esté de acuerdo con ella	0	1	2	3
k. Estoy muy bien con mi mamá	0	1	2	3
l. Ella valora positivamente las cosas que hago	0	1	2	3
m. Intento que mi mamá esté contenta conmigo	0	1	2	3

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2.2: Cuestionario de Padres y Madres



Código de Investigador	Inicial del cuestionario	Número cuestionario	Letra hermanos
<input type="text"/>	PM	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES

Elaborado por:

**Beatriz Álvarez González
y María Fannery Suárez Berrío**

UNIVERSIDAD NACIONAL A DISTANCIA ESPAÑA (UNED)
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (UTPL)

En este espacio es importante colocar el sello de la institución, como constancia de que usted realizó este cuestionario.

Ciudad: _____
Nombre de la investigador/a: _____
Firma: _____

NOTA PARA LA PERSONA QUE RELLENA ESTE CUESTIONARIO: Certifico que este cuestionario ha sido rellenado por mí.

Firma: _____

El estudiante entregará esta nota, junto con el cuestionario rellenado, al profesor de su curso quien la destruirá una vez comprobada

¹ O el representante, es decir, aquella persona que esté a cargo de todo lo referente al cuidado y la educación del niño/a, puede ser el padre, la madre, el abuelo/a, el hermano/a, el tío/a, o cualquier otra persona.

Instrucciones para el padre, la madre o representante

El presente cuestionario pretende conocer con objetividad algunas características del contexto, escolar y familiar del hijo/a.

El cuestionario es anónimo, es decir, no se debe colocar el nombre de la persona que responde. La estructura del cuestionario es la siguiente:

I. Datos de identificación

II. Ámbito familiar

III. Ámbito escolar

IV. Recursos materiales y humanos del entorno escolar

La persona que responde a este cuestionario debe colocar una X en el paréntesis, esto indica que esa es la respuesta que considera apropiada a su realidad.

Dentro del cuestionario, se encontrará otro formato de respuestas en las que se debe colocar una X sobre el número.

El número 0 NUNCA

El número 1 POCAS VECES

El número 2 MUCHAS VECES El número 3 SIEMPRE

Nota: NO se pueden marcar varias frecuencias a la vez (0-1-2-3), en una misma cuestión.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

I DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha:

1. Coloque una (X) de acuerdo a su parentesco con el hijo/a, e indique con otra (X) si usted es o no representante en la escuela del hijo/a.

Parentesco	¿Es usted el representante del	
	S	N
a. () Padre		
b. () Madre		
c. () Abuelo		
d. () Abuela		
e. () Tío		
f. () Tía		
j. () Hermano		
h. () Hermana		
i. () Otro		

Coloque una (X) en la respuesta.

2. El hijo/a vive con usted: 1. Sí () 2. No ()

3. Lugar donde vive usted con su familia:

1. País: _____ 2. Provincia _____ 3. Ciudad: _____

4. Con cuántas personas vive en su casa (incluido usted): N° _____

5. En qué lugar se encuentra la escuela:

1. País: _____ 2. Provincia _____ 3. Ciudad: _____

6. Nombre de la escuela: _____

7. Considera que el nivel socio-económico de su familia es:

1. Bajo (), 2. Medio (), 3. Alto ()

8. Señale con una (X) el máximo nivel alcanzado en sus estudios:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. () Sin estudios | 5. () Título de grado medio (tecnología/s) |
| 2. () Primaria | 6. () Título universitario, pregrado |
| 3. () Secundaria | 7. () Título universitario, postgrado |
| 4. () Formación Profesional: | 8. () otro: _____ |

9.Cuál es su ocupación:

Coloque una (X) en la respuesta.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. () Tareas domésticas | 7. () Tareas agrícolas |
| 2. () Profesor (a) | 8. () Construcción |
| 3. () Comerciante | 9. () Transporte |
| 4. () Tiene negocio propio | 10. () No tiene trabajo remunerado |
| 5. () Hostelería | 11. () Realizando estudios |
| 6. () Profesión
(Médico, Abogado, Ingeniero, Arquitecto) | 12. Otro. Cuál? _____ |

II ÁMBITO FAMILIAR

10. En lo que se refiere a organización y relaciones personales ¿cómo percibe usted a su familia?

Coloque una (X) en las respuestas, puede elegir varias.

1. () Organizada, cada miembro ejerce su función 5. () Afectada por la migración

2. () Con más conflictos de los habituales
3. () Unida, a pesar de que haya dificultades
4. () En la media (con las circunstancias habituales, positivas y negativas)
6. () Cada miembro vive su vida
7. () Extensa y amplia en sus relaciones
8. () Otro ¿Cuál?_____

11. Estado de los miembros de la pareja (Coloque una sola X)

1. () Matrimonio religioso
2. () Matrimonio civil
3. () Conviviendo (unión libre)
4. () Separación por migración de un miembro de la pareja
5. () Separación de hecho
6. () Divorciados
7. () Separación por migración de ambos
8. () Otro. ¿Cuál?_____

Si el padre y la madre están en Ecuador, y viven con el hijo/a, pase a la pregunta número 20, los demás por favor, continúen contestando esta parte

12. ¿Quién emigró primero?

1. () Padre, 2. () Madre, 3. () Los dos a la vez.

13. ¿Cuánto tiempo hace que el padre, la madre o ambos emigraron?

1. Padre () Años:_____ 2. Madre () Años:_____

14. Edad del hijo/a en el momento de la separación: _____Años

Sí hay otros/as hijos/as, por favor, señale también sus edades: ___ / ___ / ___ / ___ / ___ /

15. Señale con una (X), cuál es la ocupación del padre (P) o de la madre (M) en el exterior:

Coloque una (X) en la respuesta, de acuerdo a su realidad.

1. Tareas domésticas	P()	M()
2. Profesión (Médico, Abogado, Ingeniero, Arquitecto)	P()	M()
3. Profesor (a)	P()	M()
4. Comerciante	P()	M()
5. Trabaja en la construcción	P()	M()
6. Trabaja en el transporte	P()	M()
7. Tiene negocio propio	P()	M()
8. No tiene trabajo remunerado	P()	M()
9. Está realizando estudios	P()	M()
10. Cuida a alguna persona (niño, anciano, enfermo)	P()	M()
11. Otro. ¿Cuál? _____	P()	M()

16. ¿Cada cuánto tiempo se comunica usted con los familiares de los que está separado?

Coloque una (X) en la respuesta, de acuerdo a su realidad.

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. () Diariamente | 5. () Esporádicamente |
| 2. () Una vez por semana | 6. () Nunca |
| 3. () Una vez al mes | 7. () otra frecuencia: _____ |
| 4. () Algunas veces al año | |

17. ¿Qué medio/s utiliza con más frecuencia para comunicarse con sus familiares?

Coloque una (X) en las respuestas, puede elegir varias, de acuerdo a su realidad.

1. () Teléfono fijo 2. () Celular
 3. () Carta 4. () Skype
 5. () Messenger 6. () Correo electrónico

7. () Familiares o amigos que viajan al exterior 8. ()

Otro: _____

18. Por lo general, las comunicaciones con sus familiares las realiza desde:

Coloque una (X) en las respuestas, puede elegir varias, de acuerdo a su realidad.

1. () Casa 5. () El trabajo
 2. () La escuela del hijo/a 6. () Mi lugar de estudio
 3. () Cyber café 7. () Otra forma ¿Cuál? _____
 4. () Casa de un familiar/amigo

19. ¿Qué consecuencias considera que ha traído la emigración a su familia?

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

No = 0. Poco = 1. Suficiente = 2. Mucho = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	No	Poco	Suficiente	Mucho
a. Ha mejorado la situación económica	0	1	2	3
b. Ha deteriorado la comunicación entre los miembros de la familia	0	1	2	3
c. Seguimos siendo familia, pero separados	0	1	2	3

d. Ha aumentado la unión familiar	0	1	2	3
e. Ha hecho difícil la relación con los profesores/as	0	1	2	3
f. Ha provocado dificultades de relación del hijo/a con los compañeros en clase	0	1	2	3
g. Ha provocado el divorcio de la pareja	0	1	2	3
h. Ha provocado conflictos en la familia	0	1	2	3
i. Nuestro hogar está ahora organizado de otra forma, pero funciona	0	1	2	3
j. El resto de la familia viajaremos al otro país para estar juntos	0	1	2	3
k) Otras consecuencia (especifique)	0	1	2	3

¡CONTINUAMOS!

20. Señale las conductas que observa en su hijo/a en el hogar?

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Introversión	0	1	2	3
b. Timidez	0	1	2	3
c. Retraimiento	0	1	2	3
d. Agresividad	0	1	2	3
e. Descuido en los estudios	0	1	2	3
f. Alegría	0	1	2	3
g. Indisciplina	0	1	2	3
h. Desmotivación	0	1	2	3
i. Emprendimiento	0	1	2	3

j. Colaboración en las tareas de casa	0	1	2	3
k. Responsabilidad	0	1	2	3
l. Distracción	0	1	2	3
m. Atención a las cosas	0	1	2	3
n. Buena comunicación con el resto de la familia	0	1	2	3

21. En su entorno familiar actual las relaciones entre usted y su hijo/a se caracterizan por ser:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Dialoga con el hijo/a cuando se comporta mal en la escuela	0	1	2	3
b. Considera que el ambiente familiar, influye positivamente en la capacidad de comunicación del hijo/a, concretamente con sus compañeros de clase	0	1	2	3
c. Considera que el ambiente familiar, influye positivamente en la capacidad de comunicación del hijo/a, concretamente con el profesorado	0	1	2	3
d. En la educación de su hijo/a, ha optado por imponer medidas de disciplina rígidas y exige obediencia inmediata	0	1	2	3
e. El hijo/a presenta justificaciones de inasistencia a clases	0	1	2	3
f. Considera que el hijo/a debe ser independiente y responsabilizarse de su conducta	0	1	2	3
g. Dialoga con su hijo/a siempre, tanto en situaciones positivas como negativas	0	1	2	3
h. Otra respuesta (especifique)	0	1	2	3

III. ÁMBITO ESCOLAR

23. El hijo/a se comunica bien con:

Coloque una (X) en las respuestas; puede elegir varias.

1. () Profesores 2. () Compañeros 3. () Rector 4. () Psicólogo educativo

5. () Orientador educativo 6. () Otros: _____

24. ¿En algunas ocasiones ha necesitado ayuda de profesionales u otras personas para la educación del hijo/a? Indique de quién:

Coloque una (X) en las respuestas; puede elegir varias.

1. () Profesor 2. () Orientador familiar, 3. () Psicólogo

4. () Orientador escolar 5. () Familiares 6. () Otros: _____

25. ¿Qué actitudes observa en el hijo/a con respecto al estudio?:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Quiere ir a la escuela	0	1	2	3
b. No asiste a las clases	0	1	2	3
c. Le encanta ir a clase	0	1	2	3
d. Es indisciplinado/a	0	1	2	3
e. Presenta malas calificaciones	0	1	2	3

f. Le felicitan en la escuela por su comportamiento	0	1	2	3
g. Otra respuesta (especifique)	0	1	2	3

26. Si el/la hijo/a ha logrado buenos o muy buenos resultados académicos. Considera que ha podido influir sobre todo:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. La capacidad, e interés por estudiar	0	1	2	3
b. El estímulo y apoyo recibido por parte de la madre	0	1	2	3
c. El estímulo y apoyo recibido por parte del padre	0	1	2	3
d. El estímulo y apoyo recibido por parte del profesorado	0	1	2	3
e. El estímulo y apoyo recibido de otra/s persona/s significativas para el hijo/a	0	1	2	3
f. El esfuerzo personal del hijo/a.	0	1	2	3
j. El centro escolar cuenta con buenos recursos personales y materiales.	0	1	2	3
h. Sus compañeros, son colaboradores y de gran ayuda	0	1	2	3
i. Su capacidad para relacionarse con el profesor	0	1	2	3
j. Su capacidad para relacionarse con sus iguales	0	1	2	3
k. Su motivación. Le gusta aprender y disfrutar con las actividades escolares	0	1	2	3
l. Otras respuestas (especifique)	0	1	2	3

27. Si el hijo/a NO ha alcanzado buenos resultados académicos. Considera que ha podido influir sobre todo:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. La falta de capacidad para estudiar	0	1	2	3
b. La falta de estímulo y apoyo por parte de la madre	0	1	2	3
c. La falta de estímulo y apoyo por parte del padre	0	1	2	3
d. La falta de estímulo y apoyo por parte del profesorado	0	1	2	3
e. Tiene que estudiar y trabajar a la vez	0	1	2	3
f. La falta de interés por los estudios	0	1	2	3
g. El centro escolar no cuenta con buenos recursos	0	1	2	3
h. No está bien integrado con sus compañeros	0	1	2	3
i. No se relaciona bien con el profesor	0	1	2	3
j. No se encuentra bien físicamente	0	1	2	3
k. Su madre está en otro país	0	1	2	3
l. Su padre está en otro país	0	1	2	3
m. Otras respuestas (especifique)	0	1	2	3

28. Si el hijo/a ha abandonado o está a punto de abandonar los estudios, señale las razones que pueden influir en esta decisión:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

No = 0. Poco = 1. Suficiente = 2. Mucho = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	No	Poco	Suficiente	Mucho
a. Económicas; debe ayudar materialmente a la familia	0	1	2	3
b. Familiares; necesita atender la casa, ya que su madre o padre no puede hacerlo	0	1	2	3
c. Porque las remesas (dinero) que envían sus padres no	0	1	2	3
d. Porque piensa que no le damos suficiente estímulo para estudiar (ejem. hacerle regalos ...)	0	1	2	3
e. Porque quiere que sus padres regresen del exterior	0	1	2	3
f. No se concentra bien en los estudios, por ello ir a la escuela le causa rechazo	0	1	2	3
g. No se comunica bien con los profesores	0	1	2	3
h. No se relaciona bien con sus compañeros	0	1	2	3
i. Otras respuestas (especifique)	0	1	2	3

IV. RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS DEL ENTORNO ESCOLAR

29. Señale qué tipos de ayuda profesional le gustaría recibir para mejorar sus relaciones con el hijo/a:

Coloque una (X) en la respuesta.

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| 1. () Psicológica | 4. () Orientación escolar |
| 2. () Orientación familiar | 5. () No necesito este tipo de ayuda |
| 3. () Profesor del hijo/a | 6. () Otra, ¿cuál? _____ |

30. Señale qué tipos de ayuda personal le gustaría recibir para mejorar sus relaciones con el hijo/a:

1. () De mi pareja, 2. () Familiares, 3. () Amistades, 4. () Religiosa,
5. () Ninguna, 6. () Otra, ¿cuál? _____

31. El centro educativo cuenta con orientadores que ayuden al hijo/a cuando tienen problemas escolares o personales

1. Sí () 2. No ()

32. En caso afirmativo: ¿Quiénes son estos profesionales?:

1. () Psicólogos 2. () Profesores 3. () Orientado escolar 4. () Rector
5. () El coordinador de disciplina 6. () Otro: _____

33. ¿Tiene la escuela medios de comunicación para propiciar el encuentro de los niños/as con sus padres emigrantes y/o inmigrantes?

1. Sí (), 2. No (). 3. ¿Cuáles?: 1. () Internet, 2. () Teléfono público,
3. () Video conferencia, 4. () Ninguno, 5. () Otros: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2.2: Cuestionario Profesores



Código de Investigador	Inicial del cuestionario	Número cuestionario	Letra hermanos
<input type="text"/>	<input type="text" value="D"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CUESTIONARIO PROFESORES

Elaborado por:

**Beatriz Álvarez González
y María Fannery Suárez Berrío**

UNIVERSIDAD NACIONAL A DISTANCIA ESPAÑA (UNED)
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (UTPL)

En este espacio es importante colocar el sello de la institución, como constancia de que usted realizó este cuestionario.

Ciudad: _____

Nombre de la investigador/a: _____

Firma: _____

I DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha:

Coloque una (X) en la respuesta.

1. Género: M () F ()

2. Edad: _____

3. Nivel de estudios realizados: 1. Título universitario: Pre-grado (). 2. Título universitario: Post-grado ()

4. En qué tipo de centro educativo trabaja usted:

1. () Fiscal, 2. () Ficomisional, 3. () Municipal,

4. () Particular laico, 5. () Particular religioso

5. Nombre de la escuela:

6. El sector de la escuela es: 1. () Urbano. 2. () Rural

7. En qué lugar se encuentra la escuela:

1. País: _____ 2. Provincia: _____ 3. Ciudad: _____

8. Número de estudiantes en su aula:

9. Usted es el tutor del curso Si ___ No ___

10. Que materias imparte usted:

Materias generales:					
Matemáticas ()	Lenguajes ()	Ciencias Sociales ()	Ciencias Naturales ()	Cultura Física ()	Otra (): _____
Materias especiales:					
Educación Física ()	Computación ()	Idiomas ()		Otra: (): _____	

11. ¿Cuál considera que es la situación familiar más frecuente en su escuela?

Por favor ordene en las casillas en blanco de mayor (1) a menor (6)

Situaciones familiares					
A. Familia nuclear:	B. Familia troncal:	C. Familia extensa:	D. Familia monoparental:	E. Familia con padres emigrantes:	F. Familias inmigrantes:
Padre, madre, e hijos	Padre, madre, hijos, abuelos	Padre, madre, hijos y abuelos, + familiares de otras generaciones (tíos, sobrinos, primos)...	Padre o madre con su/s hijo/s menores de edad	Padre, madre o ambos que están fuera del Ecuador. <i>Los estudian tes viven con:</i> () Abuela/o () Tío/a, Hermano/a	Cuando las familias NO ecuatorianas llegan de otro país, al Ecuador Ej.: Una familia colombiana llega a Ecuador

II ÁMBITO ESCOLAR

12. En general ¿Qué características muestran los estudiantes de su grado?.

Coloque una (X) en las respuestas, puede elegir varias.

Estudiantes que viven con sus padres	Estudiantes que tienen uno, o ambos padres exterior
1. () Introversión	1. () Introversión
2. () Timidez	2. () Timidez
3. () Retraimiento	3. () Retraimiento
4. () Creatividad	4. () Creatividad
5. () Agresividad	5. () Agresividad
6. () Faltan mucho a clases	6. () Faltan mucho a clases
7. () Autonomía, independencia	7. () Autonomía, independencia
8. () Alegría	8. () Alegría
9. () Indisciplina	9. () Indisciplina
10. () Desmotivación	10. () Desmotivación
11. () Emprendimiento	11. () Emprendimiento
12. () Alto rendimiento académico	12. () Alto rendimiento académico
13. () Fracaso escolar	13. () Fracaso escolar
14. () Tristeza	14. () Tristeza
15. () Bajo rendimiento	15. () Bajo rendimiento
16. () Responsabilidad	16. () Responsabilidad
17. () Rechazo a estar en sus casas	17. () Rechazo a estar en sus casas
18. () Rechazo a estar en la escuela	18. () Rechazo a estar en la escuela
19. ()	19. ()
20. ()	20. ()

13. En cuanto al estilo educativo del profesorado, ¿en qué medida se identifica usted con cada una de las siguientes afirmaciones?

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGO			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Considera esencial el orden y la disciplina en el aula	0	1	2	3
b. Es exigente con las actividades de clase, y estas están muy estructuradas y organizadas, de manera que ya están planificados los tiempos, personas que intervienen y la forma en que realizarán dichas actividades	0	1	2	3
c. Le gusta que los estudiantes tomen sus propias iniciativas y que participen en ellas con sus propias ideas, desde la planificación hasta la aplicación	0	1	2	3
d. Es exigente con las actividades de clase, y usted se esfuerza por mantener un clima equilibrado, en el que los estudiantes participen tanto en el desarrollo de las actividades, como en la aplicación de las mismas, siendo respetuosos con sus compañeros y hacia la autoridad del profesor	0	1	2	3

14. Usted considera que para incrementar la eficacia en la atención al estudiante:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. El profesorado debe cambiar la planificación de sus clases	0	1	2	3
b. El profesorado debe estar formado en temas de diversidad como: género, cultura, migración, etnias	0	1	2	3
c. Se necesita mayor cooperación y comunicación entre el profesorado	0	1	2	3
d. Se necesita mayor cooperación y comunicación con las familias, por parte del profesor	0	1	2	3
e. Sería necesario conocer su realidad familiar más de cerca del estudiante	0	1	2	3
f. El centro educativo tendría que apoyar al profesorado, e impulsar actividades que incluyan a las familias.	0	1	2	3

15. En su entorno escolar las relaciones entre estudiantes y profesorado se caracterizan por ser:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Buenas, en todos los aspectos.	0	1	2	3
b. Normales, sin problemas significativos	0	1	2	3
c. Buenas, aunque existen algunos casos en que las relaciones son conflictivas	0	1	2	3
d. Son muy conflictivas	0	1	2	3
e. Si es el caso, indique los principales motivos de conflicto:	0	1	2	3

16. En cuánto a su relación concreta con sus estudiantes:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Ayuda a los estudiantes cuando se lo solicitan	0	1	2	3
b. Motiva a los estudiantes que se desempeñan bien en las tareas académicas y actividades escolares en general	0	1	2	3
c. Incentiva los buenos comportamientos de sus estudiantes en lo referido a su relación con el profesorado, con sus padres, con sus iguales	0	1	2	3
d. Habla con sus estudiantes	0	1	2	3
e. Habla con las familias de sus estudiantes	0	1	2	3
f. Prefiere mantener cierta distancia profesional, tanto con sus estudiantes como con sus familias	0	1	2	3
g. Otra respuesta (especifique)	0	1	2	3

17. En cuanto al clima escolar de los estudiantes, es decir, si estos/as se encuentran bien en su entorno escolar con las personas que les rodean. Señale aquellas afirmaciones que consideren reflejan su realidad.

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	Estudiantes que viven con sus padres				Estudiantes que tienen alguno de sus padres en el			
	RANGOS				RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Tiene un buen comportamiento en clases	0	1	2	3	0	1	2	3
b. Se les nota felices en la escuela	0	1	2	3	0	1	2	3
c. Hablan con los profesores	0	1	2	3	0	1	2	3
d. Faltan a las clases	0	1	2	3	0	1	2	3
e. Presentan malas calificaciones	0	1	2	3	0	1	2	3
f. Se relacionan bien con sus compañeros	0	1	2	3	0	1	2	3
g. Se relacionan bien con el profesorado	0	1	2	3	0	1	2	3
h. Son agresivos con el profesorado	0	1	2	3	0	1	2	3
i. Son agresivos con sus compañeros	0	1	2	3	0	1	2	3
j. Son indisciplinados en clases	0	1	2	3	0	1	2	3
k. Tienen facilidad de expresión en público	0	1	2	3	0	1	2	3
l) Otra respuesta (especifique)	0	1	2	3	0	1	2	3

18. El/la estudiante logra buenos o muy buenos resultados académicos. En ellos influye sobre todo:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	Estudiantes que viven con sus padres				Estudiantes que tienen alguno desus padres en el exterior			
	RANGOS				RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. A la capacidad, e interés por estudiar	0	1	2	3	0	1	2	3
b. Realiza las tareas que se le asignan	0	1	2	3	0	1	2	3
c. El estímulo y apoyo recibido, sobre todo de la madre	0	1	2	3	0	1	2	3
d. El estímulo y apoyo recibido, sobre todo del padre	0	1	2	3	0	1	2	3
e. Su esfuerzo personal,	0	1	2	3	0	1	2	3
f. El centro escolar cuenta con buenos recursos personales y materiales	0	1	2	3	0	1	2	3
g. Su motivación. Le gusta aprender y disfruta con las actividades escolares	0	1	2	3	0	1	2	3
h. Se ayudan entre compañeros/as	0	1	2	3	0	1	2	3
i. Su capacidad para relacionarse con el profesorado	0	1	2	3	0	1	2	3
j. Otra respuesta (especifique):	0	1	2	3	0	1	2	3

19. ¿Cuáles cree que pueden ser las causas que ponen en riesgo el buen rendimiento de sus estudiantes?

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. Escaso o nulo interés por estudiar	0	1	2	3
b. Maltrato verbal de ciertos profesores	0	1	2	3
c. Separación de los padres (divorcio)	0	1	2	3
d. Separación de los padres (emigración)	0	1	2	3
e. Baja capacidad intelectual	0	1	2	3
f. Deficiente alimentación	0	1	2	3
g. Maltrato en la familia	0	1	2	3
h. Faltan a la escuela (estudiantes que viven con sus padres)	0	1	2	3
i. Faltan a la escuela (estudiantes con alguno de sus padres fuera del país)	0	1	2	3
j. Otra respuesta (especifique)	0	1	2	3

20. Si el/la estudiante ha abandonado o piensa abandonar los estudios, a que cree que se debe:

Coloque una (X) sobre el número de su respuesta

Nunca = 0. Pocas veces = 1. Muchas veces = 2. Siempre = 3

CUESTIONES	RANGOS			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a. La familia. Necesita atender la casa dado que no puede hacerlo su madre/ padre / otro	0	1	2	3
b. Los recursos económicos enviados por su/s padre/s no son suficientes	0	1	2	3
c. El/la estudiante piensa que sus padres no le motivan lo suficiente para seguir estudiando (no recibe, o considera que no recibe premios o regalos por su rendimiento)	0	1	2	3
d. Puede ser una forma para "forzar" el regreso de sus padres	0	1	2	3
e. La situación de sus concentración, y por ello, ir a la escuela no le resulta satisfactorio	0	1	2	3
f. No se entiende con el profesorado	0	1	2	3
g. No se relaciona bien con sus compañeros/as	0	1	2	3
h. El profesorado de su centro exige por igual a todos, independientemente de su	0	1	2	3
i. El/la estudiante de su centro es objeto de prejuicios, porque son hijos de padres	0	1	2	3
j. Considera que el/la estudiante de padres no emigrantes tienen más ventajas.	0	1	2	3
k. Otra respuesta (especifique)	0	1	2	3

21. ¿Ha necesitado alguna vez acompañamiento de profesionales u otras personas para ayudar a los estudiantes?

Coloque una (X) en las respuestas, puede elegir varias.

1. () De otro profesor 2. () Orientador/a familiar 3. () Orientador/a escolar
4. () Psicólogo/a 5. () Familiares 6. () Otro: ¿Quién?_____

III ÁMBITO FAMILIAR

Coloque una (X) en la respuesta

22. De acuerdo con su experiencia en el aula, ¿quiénes migran con mayor frecuencia?

1. () Padre, 2. () Madre

23. El centro educativo donde usted trabaja ¿tiene programas de capacitación extracurriculares para padres de familia, sobre la educación de los hijos e hijas?

1. Sí () 2. No () 3. ¿Cuáles?_____

24. El centro educativo donde usted trabaja ¿tiene programas de capacitación específicos para padres de familia, sobre migración?

1. Sí () 2. No () 3. ¿Cuáles?_____

25. Los padres de los estudiantes, ¿asisten a las actividades programadas por la escuela para ellos?

1. () Siempre 2. () A veces 3. () Nunca

Cuando asisten ¿A qué actividades lo hacen?

21. ¿Ha necesitado alguna vez acompañamiento de profesionales u otras personas para ayudar a los estudiantes?

Coloque una (X) en las respuestas, puede elegir varias.

1. () De otro profesor 2. () Orientador/a familiar 3. () Orientador/a escolar
4. () Psicólogo/a 5. () Familiares 6. () Otro: ¿Quién?_____

III ÁMBITO FAMILIAR

Coloque una (X) en la respuesta

22. De acuerdo con su experiencia en el aula, ¿quiénes migran con mayor frecuencia?

1. () Padre, 2.() Madre

23. El centro educativo donde usted trabaja ¿tiene programas de capacitación extracurriculares para padres de familia, sobre la educación de los hijos e hijas?

1. Sí () 2. No () 3. ¿Cuáles?_____

24. El centro educativo donde usted trabaja ¿tiene programas de capacitación específicos para padres de familia, sobre migración?

1. Sí () 2. No () 3. ¿Cuáles?_____

25. Los padres de los estudiantes, ¿asisten a las actividades programadas por la escuela para ellos?

1. () Siempre 2. () A veces 3. () Nunca

Cuando asisten ¿A qué actividades lo hacen? _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN