



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Estudio sobre la Participación de las Familias
de Origen Migrante en Centros Educativos de
Educación Infantil y Primaria de Atención Preferente
de la Región de Murcia**

D. Mohamed Chamseddine Habib Allah

2019

Aclaración: Cabe señalar que el lenguaje es una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres, con el propósito de facilitar y simplificar la lectura del texto se opta por el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos.



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**ESTUDIO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS
FAMILIAS DE ORIGEN MIGRANTE EN CENTROS
EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA DE ATENCIÓN PREFERENTE DE LA
REGIÓN DE MURCIA**

Presentado por:

Mohamed Chamseddine Habib Allah

Directores:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. Andrés Escarbajal Frutos

Murcia

2019

Dedicado a:

Mi familia de

Casablanca

y

Salamanca

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dirigir unas palabras a las personas que me han acompañado en este largo y arduo proceso.

A mis directores de tesis, Pilar Arnaiz, por su extraordinaria calidad humana, paciencia, trato, consejos y el aporte de sus conocimientos, y a Andrés Escarbajal por su apoyo. Igualmente, a mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, por su estímulo y acogida inicial, y de manera muy especial, a los miembros del grupo de investigación educación inclusiva: escuela para todos.

Mi gratitud a todos los docentes de los centros educativos de atención preferente, que me prestaron su colaboración, clave para desarrollar la parte empírica, y que sin ellos, no habría sido posible culminar la presente investigación.

A mis amigos y amigas de Cehegin, que me ofrecieron su amistad y soporte, desde mi llegada a España con tan sólo dieciocho años, y con los que he vivido tan buenos momentos, sintiéndome siempre uno más sin distinción.

Especial agradecimiento a mis padres, por transmitirme el valor del esfuerzo, constancia, honestidad y respeto hacia la diversidad cultural, así como a mis suegros, por tratarme como a un hijo más de la familia desde el primer momento, animándome y demostrándome su confianza y consideración.

Y por supuesto, estoy inmensamente agradecido a mi mujer Ana, que merece una mención especial, por su constante e incondicional sostén, que unido a mis hijos, Nour e Ibrahim, representan la energía, la guía y la fuerza que cada día necesito para continuar y fondear mi embarcación.

A todos, mis agradecimientos y aprecio

INDÍCE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
----------------------------------	----------

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1: GLOBALIZACIÓN, CULTURA Y EDUCACIÓN.....	5
--	----------

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	----------

1.1. Globalización económica, cultural y flujos migratorios	9
--	----------

1.1.1. Globalización económica y cultural.....	9
--	---

1.1.2. Globalización y flujos migratorios.....	11
--	----

1.2. La globalización ante el reto de la educación.....	14
--	-----------

1.2.1. Sociedades contemporáneas y globalización	14
--	----

1.2.2. Efectos de la globalización en la educación	16
--	----

1.3. Nuevo enfoque de la educación ante la globalización.....	20
--	-----------

1.3.1. Retos de la educación frente a los desafíos de la globalización	20
--	----

1.3.2. Construcción de una educación integral ante la globalización	23
---	----

CAPITULO 2: EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTER-CULTURAL.....	27
--	-----------

INTRODUCCIÓN	28
---------------------------	-----------

2.1. La escuela inclusiva: una escuela para todos.....	31
---	-----------

2.1.1. Educación inclusiva como principio de la equidad educativa	31
---	----

2.1.2. Propuestas pedagógicas desde la educación intercultural hacia la educación inclusiva	33
---	----

2.2. Transculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad	36
2.2.1. Composición transcultural y concepto de multiculturalidad	36
2.2.2. Reflexiones sobre la evolución de la multiculturalidad hacia la interculturalidad.....	40
2.3. Interculturalidad y educación	44
2.3.1. Competencia intercultural	44
2.3.2. Educación intercultural	48
CAPITULO 3: POLÍTICAS INTERCULTURALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	52
INTRODUCCIÓN	53
3.1. Políticas educativas en materia de alumnado migrante	55
3.1.1. Legislación y normativa sobre el alumnado migrante	55
3.1.2. Concentración de alumnado migrante en los centros públicos	58
3.2. Buenas prácticas sobre la atención de la diversidad cultural	61
3.2.1. Ejemplos de programas de atención educativa del alumnado migrante.....	61
3.2.2. Aspectos críticos de los planes par alumnado migrante .	71
3.3. La escolarización del alumnado migrante	76
3.3.1. Evolución de la escolarización de alumnado migrante en España	76
3.3.2. Distribución de alumnado migrante en la Región de Murcia	79
CAPITULO 4: COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, FAMILIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	82
INTRODUCCIÓN	83

4.1. La comunicación intercultural en la escuela	86
4.1.1. Expectativas educativas y comunicación intercultural....	86
4.1.2. Discurso de la familia y del profesorado sobre la participación	92
4.2. La participación familiar en el centro escolar	98
4.2.1. El centro escolar como espacio de participación.....	98
4.2.2. Familia, escuela y comunidad ante la participación	104
4.3. El rendimiento académico del alumnado migrante	107
4.3.1. Factores determinantes en el rendimiento académico ...	107
4.3.2. Análisis comparativo del rendimiento académico entre alumnado migrantes versus autóctono	112

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 5: JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	119
INTRODUCCIÓN	120
5.1. Justificación de la investigación	121
5.2. Descripción del problema	130
5.3. Objetivos de la investigación	136
CAPITULO 6: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	138
INTRODUCCIÓN	139
6.1. Diseño de la investigación.....	140
6.2. Contexto y participantes	141
6.2.1. Contexto	141
6.2.2. Participantes	143

6.3. Instrumento de recogida de información	154
6.3.1. Cuestionario dirigido a las familias	154
6.3.1.1. Validez y fiabilidad del primer instrumento.....	157
6.3.2. Cuestionario dirigido a los profesores.....	159
6.3.2.1. Validez y fiabilidad del segundo instrumento ...	161
6.4. Procedimiento de la investigación	163
6.5. Análisis de datos.....	166
CAPITULO 7: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	168
INTRODUCCIÓN	169
7.1. Objetivo 1: Conocer los recursos para la comunicación que emplean tanto las familias migrantes como el profesorado.....	169
7.2. Objetivo 2: Conocer el contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes y el profesorado.....	175
7.3. Objetivo 3: Describir el conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes	182
7.4. Objetivo 4: Conocer el grado de participación de las familias migrantes, así como las actuaciones del profesorado para fomentar el conocimiento e implicación de los padres en la vida del centro	186
7.5. Objetivo 5: Especificar la contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	190
7.6. Objetivo 6: Identificar el tipo de relaciones personales que mantienen las familias migrantes y el profesorado.....	194
7.7. Objetivo 7: Describir el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante.....	198

CAPITULO 8: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	204
INTRODUCCIÓN	205
8.1. Discusión y conclusiones.....	205
8.2. Limitaciones de la investigación.....	234
8.3. Perspectiva de futuro	237
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	240
ÍNDICE DE FIGURAS	283
ÍNDICE DE TABLAS	286
ANEXOS	290
Cuestionarios Familias 1.....	291
Cuestionarios Familias 2	302
Cuestionarios Profesores 3	309
Cuestionarios Profesores 4	319

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el primer capítulo se realiza un análisis conceptual, que se aproxima a términos tales como globalización económica, cultural y flujos migratorios. Dicho análisis se justifica en nuestra investigación, por la existencia de la correlación causal existente entre el fenómeno de la globalización y sus efectos, así como por los retos actuales a los que se enfrenta la educación en España. A continuación, y abocados por globalización en todas sus dimensiones, se aborda la construcción de una educación integral ante el nuevo enfoque que requiere la educación en los momentos actuales, como consecuencia de la misma.

En el segundo capítulo se profundiza en torno a la escuela inclusiva y cómo ésta ha de ser enfocada hacia una escuela para todos. Para ello, analizamos acepciones tales como transculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, para irnos aproximando hacia propuestas pedagógicas de educación inclusiva como principio de equidad educativa. Insistimos en la inclusión educativa frente a la exclusión social del alumnado migrante, desde la adquisición de competencias interculturales basado en planteamientos propios de educación intercultural.

Algunas pinceladas sobre las políticas educativas en cuanto a la legislación y normativa específica sobre alumnado migrante, así como su evolución a nivel estatal y su distribución en las distintas comarcas de la Región de Murcia, incidiendo en las políticas educativas en materia de concentración y zonificación de alumnado migrante en España, se presentan en el tercer capítulo. Los retos que se plantean frente a la concentración de éste alumnado en los centros educativos y cómo se gestiona la diversidad cultural resultante, constituyen otra temática abordada en este capítulo, a través de experiencias de programas y planes educativos llevados a cabo en España en diversas Comunidades Autónomas.

Las familias migrantes y la comunicación con la escuela son tratadas en el capítulo cuarto, aproximándonos a las expectativas educativas y

comunicación intercultural haciendo hincapié en los discursos de la familia y del profesorado sobre la participación. El término participación que vertebra y apoya nuestra investigación, como derecho y un deber de la participación en ejecutarlo en un espacio tan relevante como son los centros educativos. En este sentido, se hace referencia a la importancia de esta colaboración por parte de ambas instituciones educativas, al objeto de garantizar el óptimo rendimiento académico del alumnado, incorporando algunas estrategias de comunicación intercultural entre la escuela, la familia y comunidad, teniendo en cuenta en todo momento los factores determinantes que pueden repercutir en el éxito escolar. Asimismo, se compara el rendimiento académico entre alumnado migrantes versus autóctono, y para ello se presentan y analizan investigaciones y estudios que versan al respecto.

Una vez finalizada la parte teórica, enmarcada en los cuatro capítulos descritos anteriormente, y que nos han permitido fundamentar nuestra investigación, procedemos a presentar el capítulo quinto, que inicia la segunda parte vinculada al estudio empírico, y que define algunos elementos claves que encardinan nuestro estudio, como son la justificación de la investigación, descripción del problema y objetivos del mismo.

El sexto capítulo completa el anterior, deteniéndonos en todos y cada uno de los aspectos metodológicos que sustentan nuestro estudio, como el diseño de la investigación, contexto y participantes, instrumentos de recogida de información como los cuestionarios dirigidos a las familias y a los profesores y la viabilidad y la fiabilidad de los mismos, para proceder al procedimiento de la investigación, y por último al análisis de los datos obtenidos.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de los dos instrumentos sobre la comunicación entre el profesorado y las familias migrantes, en los centros educativos de infantil y primaria de atención preferente de la Región de Murcia, se exponen en el séptimo capítulo. El tratamiento estadístico de la información conseguida, se ha llevado a cabo con el programa estadístico SPSS versión 2.24 para conseguir los datos estadísticos descriptivos e inferencial, en relación a los objetivos planteados en la investigación. Los resultados vienen reflejados en Figuras y Tablas, con el propósito de visualizar de la mejor forma posible la riqueza de las aportaciones de los participantes en el estudio.

Y, finalmente, el capítulo VIII, se presenta la discusión de los resultados, estableciendo las conclusiones al respecto. A su vez, se recogen las limitaciones y dificultades encontradas a lo largo de las distintas fases de la investigación que han supuesto retrocesos en el desarrollo de las mismas. Por último, quedan patentes las potencialidades y perspectivas de futuro de nuestra investigación en cuanto a nuevos diseños e implementaciones de proyectos y experiencias de educación inclusiva con alumnado migrante, al objeto de contribuir en las orientaciones y reflexiones de las políticas educativas y del alumnado de origen mirense y de su repercusión en el rendimiento académico de este alumnado.

MARCO
TEÓRICO

CAPITULO 1

GLOBALIZACIÓN, CULTURA Y EDUCACIÓN

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

1.1. Globalización económica, cultural y flujos migratorios

1.1.1. Globalización económica y cultural

1.1.2. Globalización y flujos migratorios

1.2. La globalización ante el reto de la educación

1.2.1. Sociedades contemporáneas y globalización

1.2.2. Efectos de la globalización en la educación

1.3. Nuevo enfoque de la educación ante la globalización

1.3.1. Retos de la educación frente a los desafíos de la globalización

1.3.2. Construcción de una educación integral ante la globalización

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de globalización mundial, como veremos en este capítulo, no es un proceso nuevo ni unificado (Mittleman, 2002). La interacción o articulación mundial del comercio, las finanzas, las migraciones transfronterizas, la red de relaciones científicas, tecnológicas y culturales, y los mecanismos de integración en la dimensión política-económica, han sido consecuencia de un largo proceso histórico, que ha tenido ritmos diferentes en tiempo y espacio, impactos en diferentes zonas o regiones del mundo, y en distintos niveles de la organización del trabajo, las formas de producción, la cultura y la vida social, lo que indudablemente ha transformado hábitos, costumbres, ideologías e instituciones (Portera, 2013). En definitiva, realidades distintas que, sin embargo, se correlacionan mutuamente (Terrones, 2011). Desde nuestra perspectiva, el concepto de globalización ha puesto el énfasis más en el terreno de la economía que en sus implicaciones políticas y culturales, relacionándose directamente con el proceso de reestructuración del capitalismo en su expresión neoliberal. Cabría indicar que se ha centrado: en los procesos de integración económica regional, la conformación de grandes bloques económicos y en el proyecto hegemónico capitalista de las grandes potencias (Navarro, 2000; Pérez, 2001).

Esta globalización, como venimos observando, si bien conlleva un proceso que traspasa fronteras en cuanto al tiempo y al espacio, al objeto de aproximarnos unos con otros para el enriquecimiento mutuo en cuanto a experiencias, creencias, ideas, bienes y servicios, ha provocado diferentes disfunciones en varios ámbitos como el cultural, el político, el económico, de seguridad y de relaciones diplomáticas. Disfunciones políticas que tienen su raíz en la falta de adaptación de los distintos regímenes políticos a la nueva globalización-mundialización (Fernández 2017, Mascarilla, 2003; Portero, 2010). Esto se agudiza además, por el tamaño de los países para competir en una economía global, donde la interdependencia entre estados y la socialización demanda a las administraciones un mayor número de servicios. Mención

especial merece el ámbito de seguridad señalado, debido a la pugna que existe entre los estados por adquirir un considerable poder en el plano de la política internacional, con un nivel mayor de interdependencia entre países que en otros momentos históricos. En cuanto al ámbito diplomático, es necesaria en los momentos actuales, una diplomacia muy activa, capaz de actuar desde un primer momento para contrarrestar las diferencias de intereses y necesidades en este entorno pluricultural (Portero, 2010).

La globalización, como se señala en este primer capítulo, conlleva un conjunto de acciones que dan lugar tanto a aspectos positivos como negativos (Gómez, 2017, Irigoyen, 2003; Rodríguez, 2009;). Entre aquellos que pueden significar beneficios para la población en general, destacamos la circulación de bienes y productos importados, la contribución a la disminución de la inflación, el aumento de inversiones extranjeras e implicación de las potencias en el área de comercio internacional, la mejora de las relaciones con otros países, y el enriquecimiento de valores educativos, culturales y sociales entre otros. No obstante, es preciso hacer referencia a aquellos aspectos que implican desventajas entre los individuos, y que han generado mucha controversia y críticas al fenómeno de la globalización, como la repartición de la riqueza de forma desigual, concentrada en la mayoría de los países desarrollados, con un escaso 25% de las inversiones internacionales orientadas a iniciativas de desarrollo. Ello aumenta la cifra de personas en condiciones límites de pobreza, la automatización de la producción y el aumento del desempleo, la pérdida de las identidades culturales tradicionales, en favor de una idea de cultura global, impuesta por el influjo de las grandes potencias sobre el resto del mundo, etc. (Díez, 2001; Martínez, 2002).

De igual forma, este fenómeno de la globalización, genera procesos de acceso a la información, donde millones de personas en todo el planeta acceden a temas fundamentales para su vida, como es el origen del universo y de la vida, la naturaleza humana, la libertad y la justicia (Irigoyen, 2003). Costumbres todas ellas de distintas comunidades arraigadas en sus creencias e historia, que ponen a prueba sus específicos sistemas de prejuicios, aquellos que conforman sus actitudes, comportamientos sociales y vivencias personales. Esto hace que contacten con otras culturas, dando lugar al conocimiento e intercambio de información, si bien lo significativo, llegados a este momento, será cómo

gestionar estas relaciones de intercambio, con personas con características en cuanto a procedencia, origen, costumbres y creencias muy distintas, y que inevitablemente plantean diferencias de orden social y político (Samour, 2005).

Por tanto, ahora, más que nunca, resulta esencial acercarse a la realidad sin prejuicios, asumiéndola tal cual es, ya que la globalización genera oportunidades extraordinarias de riqueza e intercambio cultural (Portera, 2013).

En nuestra opinión, no es un debate sobre la diversidad de culturas, sino de sensibilización y concienciación de los estados y comunidades, ya que únicamente cuando los países comprendan las nuevas coordenadas de la globalización desde la realidad pluricultural a la que estamos abocados, estarán preparados para implementar transformaciones y cambios de orden político, económico y social, imprescindibles para adaptarse al nuevo contexto de la globalización (Pacheco, 2012). Para ello, apostamos por las distintas administraciones y gobiernos internacionales, nacionales y locales, que tendrán que reflexionar y repensar, nuevas formas de actuación e intervención que permitan igualmente el avance, desarrollo y progreso de todos sus ciudadanos, pero en igualdad de condiciones y oportunidades, y no en detrimento de nuevo, de los colectivos sociales más desfavorecidos. Se trata de disminuir y no aumentar más si cabe, la brecha existente entre los sectores ricos y pobres de cada región (Lugo, Huerta e Yfarraguerri, 2014)

Así pues, la globalización exige a los Estados un cambio de actitud. Si el objetivo es acercarnos al mundo globalizado, debemos comprender el término "civilización", como civilización mundial que aglutina a un número cada vez mayor de culturas dotándolas de herramientas de supervivencia y revitalización, e impregnándolas a su vez de rasgos comunes occidentales (Lamo, 2014; Pacheco, 2012). Podemos así extraer dos conclusiones: una que va desde *dentro* de los países que presentan una acuciante multiculturalización de sus contextos, de costumbres, experiencias, hábitos, lenguas o religiones; y otra que va desde *fuera* de los países, que muestra un proceso de civilización y homogeneizador basado en la tecnociencia, que se extiende por la economía hacia la cultura y la política, homogeneizando valores y estilos de vida. Coincidimos con Lamo (2014), cuando precisa que en todo este proceso de contacto e intercambio, sin

duda, también las culturas se ven afectadas dando lugar a una fractura o frontera cultural, que pasamos a analizar a lo largo los siguientes apartados.

1.1. Globalización económica, cultural y flujos migratorios

1.1.1. Globalización económica y cultural

Teniendo en cuenta lo anterior, la globalización destaca por ser “un proceso dinámico de creciente libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnología y capitales” (De la Dehesa, 2000, p. 17), que si bien no es exclusivo de aspectos económicos, éstos constituyen elementos esenciales de la globalización (Fernández, 2017, García, 1998). Partiendo de esta premisa, la *globalización cultural* es entendida como “un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar” (García, 1995, p. 45). Por ello, el fenómeno de la globalización conlleva cambios enmarcados no sólo a nivel de *stakeholders*, sino también de estructuras organizativas, hacia nuevas formas de integración tanto regional e interregional como mundial. Esto permitirá hablar de interrelaciones entre actores desde diversas perspectivas, lo que se denomina *gobernanza global y gobernanza multinivel*, en el marco de la mundialización, resultado de la globalización como generadora de transformaciones y nuevas dinámicas culturales. En este sentido, la gobernanza pretende constituir la estructura que asiente aquellas acciones colectivas a partir de problemas comunes y/o globales, que no pueden ser resueltos localmente por los Estados, instituciones y demás grupos, sino a través de la red mundial. Este será el gran reto del sistema internacional, y con ello el desarrollo de nuevas dinámicas de participación de los *stakeholders* (Solano, 2014).

Como venimos relatando, el concepto de globalización, y sus dimensiones económica, política, social y cultural, constituyen el escenario privilegiado para la convivencia, el respeto mutuo y la aceptación de las diferencias. Su evolución tan significativa desde mediados de los ochenta hasta el momento actual, responde a un reordenamiento de las relaciones no sólo económicas sino políticas, sociales y culturales (García, 1995; Fernández, 2017) que posibilita como indican (Agudo y Mato, 2000):

Una tendencia histórica hacia la interconexión vertiginosa y compleja entre distintas sociedades y/o actores sociales del mundo, lo cual hace que los acontecimientos que tienen lugar en una parte del planeta ejerzan cada vez más significativa influencia entre los sujetos (actores, comunidades, estados y/o bloques regionales) en otras partes del mundo mismo (p. 16).

Sin embargo, se trata de un escenario de cambios donde se comienza a percibir que estamos en un mundo globalizado entendido como un todo, un proceso complejo que engloba la universalización, interconexión, homogeneización, diferenciación y descentralización de todas las dimensiones que configuran la propia globalización (Agudo y Mato, 2000). Dichas dimensiones constituyen el nexo de equilibrio entre regiones a nivel económico, político, social y cultural que permite la reflexión sobre la concepción de globalización como generador de la heterogeneidad y las diferencias (Ferrás, 1997; Pacheco, 2012).

A la vista de lo anterior, esta diversidad de dimensiones de la globalización evidencia su proceso complejo y contradictorio, que nos sitúa frente a enclaves contrapuestos, lo que obliga a redefinirlo como un proceso fragmentado, no de integración, sino más bien de convergencia cultural, de entrecruce de culturas, donde los medios, las TIC y las comunicaciones, en general, ocupan un lugar estratégico e introducen nuevos asuntos a abordar por los estudios de comunicación (Pineda, 2002). Así los medios de comunicación, tales como la televisión por cable, satélite, internet y otros, juegan un importante papel en el intercambio de información y flujo de ideas, conocimientos, valores y, por consiguiente, el entorno cultural se transforma aceleradamente como consecuencia del fenómeno de la globalización (Arias, 2009; Zamora, 2006). Centrándonos en la dimensión cultural del proceso de la globalización, consideramos que no se refiere únicamente a la identidad cultural de manera exclusiva, sino que conlleva diversidades culturales que son el motor principal para la cooperación e integración de valores y bienes culturales (Yonis, 2000).

Si bien las ventajas de la globalización cultural son muchas, tales como la difusión de valores universales, mayor acceso a la información e intercambio cultural y desarrollo tecnológico (Díez, 2001; Hernández, 2003; Irigoyen, 2003), en contraposición, encontramos grandes desventajas en relación a las

culturas de zonas o regiones con menos miembros, que se han visto influenciadas por otras más numerosas y determinantes, dejando al margen su propia cultura, así como el temor de pérdida de las costumbres o tradiciones culturales, la reducción de la diversidad cultural debido a una cultura popular, la pérdida de la soberanía de una nación y, por último, el consumo de productos que inciden también en la cultura de un país o región. De esta manera, el efecto de la globalización cultural, afecta a todos y cada uno de los pueblos y regiones, y desarraiga en numerosas ocasiones a muchos de ellos, como consecuencia de los intercambios de comunicación culturales que se producen en cuanto a valores, creencias y estilos de vida que implican, como venimos señalando, pérdidas de identidad cultural relevantes (Díez, 2001).

A la vista de lo anterior, si bien la globalización cultural se generó como consecuencia de las relaciones internacionales de intercambio en cuanto a la información y la tecnología, con el objetivo del desarrollo continuo de la sociedad, al expandirse y traspasar los mercados de consumo y de intercambio de bienes y servicios culturales, han surgido efectos negativos que han repercutido en los ciudadanos de manera muy significativa (Lugo, Huerta e Yfarraguerri, 2014). Así, los grupos sociales procedentes de contextos más vulnerables, se han visto aquejados por la pérdida, como venimos comentando, de no pocos valores sociales y educativos que les son propios.

1.1.2. Globalización y flujos migratorios

A menudo la globalización se reduce a la integración planetaria en cuanto a los intercambios económicos, otorgando a la dimensión cultural un papel periférico en todo este proceso (Irigoyen, 2003). El vínculo entre migración y globalización ha sido un elemento esencial en el desarrollo del capitalismo moderno, siendo su contribución más visible en los flujos migratorios, entendidos como provisión permanente de puestos de trabajo, desde la perspectiva de mano de obra barata, a la vez que especializada (Salas, 2005). Sin embargo, la incorporación de los mismos al fenómeno de la globalización, conlleva el reto inaplazable de la coexistencia de diversidad cultural compartida en un mismo espacio, donde los valores, creencias, modos de vida de sus ciudadanos, requieren en el momento actual adaptaciones en

cuanto a la capacidad de producir, gestionar y difundir un nuevo y complejo tejido social (Achugar, 2001).

En la mayor parte de las regiones del mundo, la movilidad poblacional obedece al logro de mejores expectativas de vida, si bien esto oculta a su vez, diferentes y complicados elementos estructurales, sociales y económicos entre los países. El choque de la migración transnacional sobre la economía, la cultura y la sociedad de las regiones tanto en el país de origen como de destino, tiene graves efectos. Como refiere Martine, Hakkert y Guzmán (2000), por una parte, la migración atenúa la presión sobre el mercado laboral, contribuyendo al aumento de divisas en el país de origen, en las familias que permanecen y en la mejora de la calidad de vida de los migrados y, por otra, comprende costes personales y sociales elevados en cuanto a desestructuración y desintegración familiar, mayor nivel de dependencia familiar, despoblamiento, discriminación, racismo y xenofobia, entre otros.

Considerando lo anterior, parece urgente analizar el fenómeno de la globalización y sus repercusiones en las migraciones humanas (Farrera, 2015). Hay que considerar que la globalización supone el tránsito innegable de mercancías y capitales, y con ello la implicación también de una mayor movilidad de personas que, a diferencia de los anteriores, tienen fuertes limitaciones normativas y de regulación para su desplazamiento migratorio. Por otro lado, Beck (2001) clarifica que la *globalización* hace referencia a aquellos procesos en virtud de los cuales, los países se enlazan y conectan a través de actores transnacionales con las diferentes posibilidades de identidad, poder, orientación, expectativas que éstos aportan, modificando pensamientos y concepciones, en todos los individuos comprometidos de manera consciente o inconsciente en el contexto de la globalización, y condicionados, por tanto, por los diferentes actores y factores (Merle, 2000).

Así, a nuestro modo de ver, el fenómeno migratorio en un mundo globalizado debe abordarse desde la dimensión internacional, creando políticas globales aunque en la actualidad resulten insuficientes (Farrera, 2015). De manera general, si bien estas políticas internacionales se han traducido en *acuerdos o recomendaciones* para implementar estrategias internacionales de derechos humanos y tratados bilaterales entre los países expulsores y receptores de migrantes, aún prevalecen las políticas soberanistas, especialmente

adoptadas por aquellos países receptores que no han podido frenar el incremento masivo de personas aun con el intento exagerado y desacertado de cerrar las fronteras. Desde ésta óptica, la globalización no es singular sino múltiple; integra, explota, y se desintegra; y genera la paz, el conflicto regulado, y la guerra por igual (Farrera, 2015).

Se constata pues que la sociedad actual se enfrenta a transformaciones constantes donde el fenómeno de los movimientos migratorios presenta características singulares en el marco de los procesos de globalización (López, 2014). El fenómeno de la migración como venimos comentando, conlleva la presencia en un mismo espacio, país, región o ciudad, de grupos sociales heterogéneos en aspectos como la etnia, la religión, la lengua y la cultura. Llama la atención en éste sentido, en las últimas décadas en relación a estos cambios, la celeridad que ha dado lugar a un incuestionable enriquecimiento y diversidad cultural, pero que al mismo tiempo ha hecho más complejo el entramado social, dando lugar a complicados y difíciles efectos sociales, acentuando las desigualdades sociales, y potenciando la polarización de la riqueza (Fernández, 2017). Esta es una realidad que plantea retos que hay que afrontar a muchos niveles, entre ellos destacamos los siguientes: el reto de la inclusión cultural de las personas de origen migrante, no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento cultural mutuo como principio básico de la interculturalidad; la educación de las personas autóctonas necesitadas de aprender a vivir juntos y a gestionar la diversidad cultural (Rodríguez, 2017).

Como se afirma en el Plan Estratégico Ciudadanía e Integración Social (MEC, 2011-2014):

Las personas inmigrantes de distintos orígenes, culturas y características han pasado ya a formar parte del nosotros común de la sociedad española. Y este es un hecho social de importancia crucial, porque la presencia de estas personas inmigrantes transformará profundamente, está transformando ya, nuestra sociedad, tanto desde una perspectiva demográfica y económica como cultural y política (p. 24).

Toda esta influencia cultural expresada por las interrelaciones con otros países a través de los procesos migratorios, se ha acelerado de manera significativa, por el fenómeno de la globalización, lo que ha supuesto un impacto profundo no sólo en la dimensión económica sino en el intercambio de

información, ideas, valores y comportamientos que asimilan las personas por medio de conductas, símbolos y significados que tienen que ver con la imitación de modelos culturales foráneos (Martine et al., 2000). El nexo común entendemos que será comprender este proceso dinámico y complejo que inherente a la socialización, y vincularlo a las prácticas cotidianas de los individuos, mediante estrategias inclusivas que gestionen la diversidad y el intercambio cultural.

Desde esta consideración, y en nuestra opinión, se debe articular la relación entre migraciones, cultura y globalización, con estrategias no sólo económicas sino con políticas culturales integradas y transversales, dotando a la sociedad de sólidos cimientos que permitan a sus ciudadanos adaptarse a la realidad cambiante con una identidad clara y definida, en definitiva con valores compartidos.

1.2. La globalización ante el reto de la educación

1.2.1. Sociedades contemporáneas y globalización

Como venimos comentando en nuestras sociedades contemporáneas, está apareciendo un fenómeno que bajo la denominación de globalización, está repercutiendo de manera exponencial, con implicaciones interdisciplinarias en todos los ámbitos de la sociedad, tales como político, económico, comunicativo y también educativo, alcanzando un gran auge, lo que ha llevado en el supuesto de las ciencias sociales, a revalorizar aspectos tales como estado-nación, ciudadanía, identidad, cultura, etc. Del tal manera que, en las últimas décadas del siglo XX, se ha producido una revolución de tal envergadura en cuanto al alcance de los medios de comunicación e intercambio de información, que ha dado lugar al concepto acuñado por McLuhan (1996) de Aldea Global.

La noción de Aldea Global es una expresión de la globalización de las ideas, patrones y valores socioculturales (...) Puede ser vista como una teoría de la cultura mundial, entendida como cultura de masas, mercado de bienes culturales, universo de signos y símbolos, lenguajes y significados que crean el modo en el que unos y otros se sitúan en el mundo o piensan, imaginan, sienten y actúan. La globalización constituye la última tendencia filosófica del siglo XX; en cierto sentido la globalización dio conclusión a una larga etapa de la historia

humana que comenzó con la formación del Estado nación en los umbrales de la modernidad (Ianni, 2006, pp. 74-75).

Hasta el momento actual no existe un concepto de globalización generalmente admitido, y por ello se emplean formas muy diversas y opuestas. Incluso, en ocasiones, más que definirlo se describe, lo que dificulta aún más la comprensión del mismo (Urueta, 2011). Si bien todos coinciden en su aparición a mediados de la década de los años setenta del siglo XX, debido a la crisis política del Estado de bienestar, la crisis económica, y la ideología neoliberalista de la época, se trata de un fenómeno mundial, que supera de manera significativa tal recesión (De Puelles, 2009).

La globalización se entiende como un proceso plural, multifacético que implica una visión de “larga duración” con conexiones con épocas pasadas y que interrelaciona los diferentes sectores de la población, pero a ritmos y tiempos muy distintos (Fazio, 1998). Del mismo modo, es un fenómeno emergente, un proceso todavía en construcción y que se ha trasladado a la esfera política, social, cultural y educativa, resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como una unidad, en tiempo real, y a escala planetaria (Castells, 2001). Por otra parte, constituye el acontecimiento histórico y social más significativo de las tres últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, y está determinado por un profundo proceso de transformación social, y por tanto, de nuevas formas de estratificación social, que incrementan las desigualdades en ingresos y recursos, lo que conlleva consecuencias como el deterioro de la calidad de vida de las personas (Martínez, 2006).

Camdessus (2010), en su último discurso como director gerente del Fondo Monetario Internacional, pronunciado en la X Reunión de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) (2000), planteó:

“no basta con aumentar el tamaño de la torta. La forma en que se distribuye es muy relevante para el dinamismo del desarrollo. Si los pobres quedan fuera sin esperanzas, la pobreza debilitará el tejido de nuestras sociedades a través de la confrontación, la violencia y el desorden civil” (p. 97).

Por su parte, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional señaló en la misma que “el abismo entre las naciones más prósperas y las más

desheredadas es moralmente escandaloso, en lo económico representan un malgasto de recursos y son potencialmente explosivos en lo social” (UNCTAD, 2000, p. 79). En definitiva, y siguiendo las palabras de Amin (1999, p.75), "la globalización rompe con la planificación del Estado-nación, sea este un Estado rico o un Estado pobre". Desde esta perspectiva podemos señalar incluso que la globalización económica afecta a grandes zonas o regiones, pero también afirmar que muchos países, incluso continentes enteros como África, están prácticamente excluidos del proceso globalizador.

De todo ello se desprende, que la globalización conlleva que la riqueza de determinados países suponga miseria generalizada del denominado Tercer Mundo, “la globalización es un holocausto cotidiano” refiere Huerga (2010, p. 38). Interesante es, en nuestra opinión, tener en cuenta esta consideración, que puede dar lugar o generar formas crecientes de fanatismos que repercutan de manera negativa e incluso amenazante en el estado de bienestar de occidente, como causante e inventor de la globalización económica. En palabras de Spengler (1918), la globalización no es una era civilizatoria entre otras, es la era de la civilización total.

Por su parte, Rifkin (2000) señala que la globalización está modificando de manera vital el paisaje cultural. Desde esta perspectiva cultural, sería muy importante que la población de las diferentes partes del mundo concibiera sus recursos culturales, no como bienes propios a defender, sino como herencias para compartir con los otros, es decir, que se interioricen de manera transversal como valores compartidos. Desde ésta óptica, el binomio de las sociedades contemporáneas y la globalización, concepciones del siglo XXI, obligadas a entenderse, pudieran potenciar y gestionar de manera positiva, efectiva y real la inclusión de la diversidad cultural.

1.2.2. Efectos de la globalización en la educación

Hay que referir, llegados a este punto, que también la ideología de la globalización ha influido de manera evidenciada en el área de la educación (De Puelles, 2009). En este sentido, resulta lógico pensar que si una de las consecuencias de la globalización es la revolución tecnológica aplicada al conocimiento, la educación será un campo claramente afectado. Por el contrario, existe bibliografía especializada que niega tales afirmaciones.

McGinn, profesor de Pedagogía de la Escuela de Educación para Graduados de la Universidad de Harvard, en su artículo publicado en 1997 sobre los efectos de la globalización en la educación, plantea que:

La corriente actual de integración económica ha venido avanzando a un ritmo acelerado desde principios de los años sesenta como mínimo. No obstante, tras cuarenta años de incesante hincapié en la integración económica, ningún sistema educativo difiere mucho de lo que era cincuenta años atrás (McGinn, 1997, p. 43).

Así, únicamente señala el cambio que se ha producido en muchos países con la descentralización, aunque refiere que dicho cambio no ha afectado a la esencia de la educación, al proceso mismo de la enseñanza y del aprendizaje, sino a la administración de la educación, justificando el fracaso de los sistemas escolares debido al conservadurismo de padres y profesores, a la no descentralización de los aspectos esenciales de la educación y finalmente a la no asunción de responsabilidad por parte de las administraciones en la educación.

A la vista de lo anterior, surge el replanteamiento del estado en la educación tras el efecto de la globalización (Pacheco, 2012). Y es en este punto donde se hace indispensable reflexionar y detenerse en torno a dos importantes efectos de la globalización sobre la educación, como son la descentralización y la privatización, ambas consecuencia de posturas neoliberalistas impulsadas por la misma globalización. Desde esta premisa, se parte de propuestas políticas de inversión mínima en la educación pública, basadas en la privatización y descentralización como modos de gestión y de control de calidad. Con estos modelos se constituyen instituciones educativas con diferente reconocimiento social que ponen de manifiesto, en nuestra opinión, las desigualdades educativas, claramente visibles y observables en los diferentes niveles educativos. Por otra parte, la descentralización educativa, que en ocasiones permite una mayor participación de los padres y de las instituciones comunitarias, en otras, se traduce en meras estrategias de intereses económicos propios (Tedesco, 2003) muy alejados de los objetivos de la educación. En este sentido, tanto por parte del Foro Mundial de la Educación (FME), como por parte de la Internacional de la Educación (IE), se ha puesto de manifiesto el rechazo a la mercantilización de la enseñanza y al proyecto de la Organización

Mundial del Comercio de liberalizar los servicios, incluido el educativo, a través del Acuerdo General de Comercio y Servicios (Melendro, 2003).

En contraposición, y retornando a los efectos de la globalización en las educación, Carnoy (1999) señala que ésta incide y está teniendo "un gran impacto sobre la educación, en tres direcciones principales: en el plano estrictamente económico, el plano de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, y el plano mismo del currículo afectado por la globalización" (p. 146).

Otros autores, como Tedesco (2011), que no se centran concretamente en la dimensión institucional de la educación, sí refieren cambios en aspectos curriculares, estructurales, y de globalización de las políticas educativas, centradas en la desregulación y la competición. Así, el reto de la globalización en la educación será la adaptación de los sistemas educativos y las necesidades reales del mercado laboral, para evitar que se reproduzcan estratificaciones sociales, que generen la exclusión social de los diferentes segmentos de población (Pedró y Rolo, 1998). Coincidimos con Roldán (2005), cuando señala la tarea obligatoria que tiene la educación para disminuir la exclusión educativa y, por tanto, apoyar a aquellos contextos más vulnerables.

Todo ello estará en función de considerar o no la globalización como un fenómeno puramente económico, y si éste puede afectar a los valores propios de los distintos estados y con ello, la identidad afianzada a lo largo de los años. En este sentido, Rivera y Cárdenas (2009) señalan que la globalización puede destruir al estado en la medida que éste se separe de sus valores nacionales, locales, de los intereses de la población mayoritaria y del fortalecimiento de la educación. Así, se percibe el conflicto escolar como un fenómeno histórico-cultural, inherente de la globalización (Hueriga, 2010).

Desde esta perspectiva nos encontramos en el tercer estadio de cambio de la educación, que viene respresentado por las tecnologías de la información al servicio de la globalización, en tanto estrategia de sus intereses históricos. Una educación basada en la formación de los individuos, como institución garantista de las libertades. Así, Guadarrama (2003) señala que:

La globalización en sí misma no es ni positiva, ni negativa, si bien únicamente una dimensión que permite abstraer correctamente los aspectos positivos y

negativos de la globalización, podrá determinar la actividad educativa adecuada a las necesidades de nuestros países (p. 45).

De ahí la necesidad de realizar estudios y análisis específicos que detallen los efectos de la globalización para implementar planes y programas educativos con directrices políticas, culturales, sociales, etc, acordes y coherentes con la realidad histórica existente. Estos retos, serán los que debe afrontar la educación, como de nuevo indica Guadarrama (2003):

La educación del siglo XXI tiene ante sí la tarea de contribuir a erradicar las secuelas de todo tipo de discriminación étnica, racial, religiosa, etc. y preparar a las nuevas generaciones a vivir en sociedades multiétnicas, multiculturales, tolerantes ante las diversas posturas políticas, estéticas, religiosas, morales, etc (p. 45).

Y todo ello desde una institución escolar competente, que permita acercar las circunstancias nacionales e internacionales del devenir histórico (Torres, 2001). En la misma línea argumental, Castells (1999) ejemplifica que si un empleado genérico realiza en su actividad laboral, cometidos sistemáticos éste no requiere esfuerzos ni conocimiento previos. Por el contrario, si se encuentra en un contexto de trabajo estructurado y organizativo, y además cuenta con recursos propios en cuanto a formación e instrucción educativa, la persona puede reajustarse y adaptarse a nuevas tareas que requieran un permanente cambio en los procesos de producción. Esto pone de manifiesto que a mayor formación y educación, las competencias personales aumentan, incrementando también las posibilidades de superación y avance en cuanto a la inclusión educativa. Y en lo que respecta a la población migrante procedente de contextos vulnerables, significará el desarrollo positivo y estimulante de procesos de resiliencia.

De todo ello se desprende que hablar de la educación en la actualidad desde la perspectiva de la globalización, conlleva hacer referencia a contextos de desigualdad, debido a nuestro modo de ver, a la escasa responsabilidad educativa por parte del estado español. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1998) dio lugar al reconocimiento de la igualdad de todos los individuos, como sujetos de derecho independientemente de su género, etnia o clase social de origen. Si bien este avance no se ha desarrollado de manera uniforme, ni homogéneo, la globalización por su parte

ha contribuido, como venimos comentando, a acentuar las desigualdades educativas, tanto dentro de los países como entre ellos.

Surge la necesidad de realizar esfuerzos deliberados por mejorar el rendimiento académico del alumnado, en especial, de aquellos que proceden de contextos desfavorecidos (Reimers, 2000). Y para ello, como plantea Napolitano (2007), se precisa ahondar en las consecuencias que estimulan aún más la brecha existente tanto a nivel productivo como tecnológico, para equilibrar el desarrollo entre los países ricos y los países en vías de desarrollo. En definitiva, reducir la desigualdad educativa, así como las diferencias abismales existentes a nivel educativo, económico y social, donde el origen de la vulnerabilidad está vinculado a las dificultades de acceso a la cultura y a la educación.

1.3. Nuevo enfoque de la educación ante la globalización

1.3.1. Retos de la educación frente a los desafíos de la globalización

En este contexto, nos encontramos en el marco internacional, como indica Martínez (2006), con el hecho de que la educación aparece en muchos países como un derecho universal con sistemas educativos adaptados a ello, frente a otras poblaciones que aunque entienden la educación como un derecho, son incapaces de establecer e implementar estructuras organizativas educativas serias y efectivas para garantizar el mismo. Esto hace que aparezcan factores y consecuencias claves que hay que considerar, en el momento de desarrollar planes y programas educativos, ya que si tenemos en cuenta estos planteamientos, no todos los países compartimos el mismo significado de educación. Bastien (1992, p. 23) por su parte, viene a reafirmar que “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización”. Siguiendo este esquema, señala Morin (2001, p. 39): “la contextualización es una condición esencial de la eficacia”, no se puede homogeneizar a todos por igual, de ahí que “el desafío de la globalidad es... al mismo tiempo el desafío de la complejidad”.

Así, el contexto educativo específico de cada región, el nivel de igualdad de acceso a los sistemas educativos, o la posibilidad de reorientar las inversiones de capital, son determinantes que conducen a consecuencias negativas en cuanto a alcanzar el grado de desarrollo educativo imprescindible para cada país (Bonafant, 2009). Como refiere este autor, es el momento de cuestionar, la eficacia de las políticas educativas hegemónicas, y no como un producto de la globalización, sino de la implementación de determinadas políticas educativas, que han intentado dar respuesta a los retos de la educación ante la globalización. Y es desde aquí, partiendo de estas realidades y concreciones, desde donde se hace posible la construcción de una educación global e integradora para todos.

El nuevo enfoque de la educación implica actitudes críticas y coherentes, frente a la globalización, con responsabilidad ética en las directrices políticas que diseñen sistemas educativos inclusivos. Desde esta esfera interactiva de educación heterogénea, crítica y como práctica de la libertad, se afronta y se responde a la globalización (Napolitano, 2007). Así, en el año 2000 aparecen dos directrices políticas globales, como fueron la Educación para Todos (EPT) que hace referencia a una educación de calidad y los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (ODM), ambas suscritas por la mayoría de los países del mundo, respaldadas por los países industrializados y las agencias de desarrollo internacional, tales como el G-8, y el Banco Mundial.

Esta concienciación de la educación es relevante, si partimos de la idea de que la educación es la base y esencia del desarrollo de los individuos, y por tanto, de los países. Desde esta dimensión, orientar la educación hacia la convivencia, la igualdad, el respeto, la integración social, el pluralismo, la equidad, la tolerancia, la solidaridad y el reconocimiento de derechos y deberes con planteamientos críticos e independientes, es lo que generará cambios y transformaciones en los sistemas educativos que aborden la globalización, teniendo en cuenta que en la actualidad, la persona pertenece a una clase social, ejerce una profesión, practica una religión, forma parte de un partido político o de una organización cívica, asociación profesional, universidad o club entre otros muchos (Rivera y Cárdenas, 2009). Además en la educación se dan intereses de competición que, unido al fenómeno de la globalización puede generar procesos de exclusión en especial de los colectivos desfavorecidos.

En la misma línea argumental, Ruiz (2017), reflexiona acerca de cómo los valores propios de la globalización económica como son: el consumo, la eficacia, la celeridad o la productividad nos han abstraído en una invidencia, que nos imposibilita a discernir las condiciones de desigualdad que genera la globalización entre las distintas regiones y los ciudadanos. Es por ello, que la educación tanto a nivel local, como nacional, tiene que implementar recursos y estrategias educativas interconectadas, que respondan a estas nuevas realidades, y permitan encajar los procesos de exclusión y desigualdad que venimos comentando.

Brunner (2001) confirma por su parte, que los efectos de la globalización en el ámbito educativo, se pueden reconocer en varios elementos como son: el conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable, la escuela ya no representa el único medio para acceder al conocimiento y la información, y por último, la figura docente así como los textos escritos, ya no son exclusivos para la comunicación educacional. Por el contrario, se parte del constante desarrollo expansivo del conocimiento y la necesaria reforma de éste, en aras de ampliar sus límites, más allá de los agentes educativos y medios de comunicación tradicionales y todo ello, inserto como herramientas disponibles en la red uso de multimedia y en los múltiples recursos disponibles en la web en educación.

Stromquist (2002) matiza que el impacto de la globalización, se aprecia en el carácter dominante de los valores educativos que vienen definidos por: el individualismo y la competencia, agentes educativos distintos de los tradicionales, dejan de ser los padres y educadores, para pasar la función educadora a las organizaciones privadas e instituciones internacionales. Del mismo modo, valores como la productividad, eficacia, eficiencia, control de calidad, participación local y elección, constituyen los aspectos esenciales en todos aquellos procesos de reforma educativa. Sin embargo, coincidimos con Ruiz-Román, Calderón y Juárez (2017), en que para que estos procesos puedan tener el carácter de cambio y de reconstrucción de los ciudadanos ante la exclusión y desigualdad, es preciso generar acciones políticas, sociales y educativas, orientadas al protagonismo y empoderamiento de los individuos a

través de la denuncia y la transformación de estos sistemas económicos excluyentes y totalitarios.

1.3.2. Construcción de una educación integral ante la globalización

Ante la complejidad de los procesos internos de la globalización, especialmente en los contextos migratorios, el sistema educativo debe reflejar que los individuos “[...] no son diferentes sólo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión.” (García 2006, p. 53). Esto puede reconducirse en nuestra opinión, desarrollando aspectos del ser humano, tales como la cooperación y la solidaridad entre los individuos (Napolitano, 2007). Educar ingenieros, especialistas, técnicos, etc. es necesario pero no lo es todo, como indica Von Weizsäcker (1994), la enseñanza debería proporcionar una educación integral más humana y no solo la transmisión de un bien intercultural.

Llegados a este punto cabría preguntarse: ¿cuál es el papel de la educación en ese intento de conformar actitudes críticas, valores y conocimientos que respondan a esa globalización educativa? (Melendro, 2003). A través del Índice de Desarrollo Educativo, que clasifica a los países en función de su rendimiento en matriculación en la escuela, terminación de estudios y equidad entre sexos, puede comprobarse que existen países con serias dificultades económicas que, sin embargo, alcanzan unos logros educativos muy superiores a los de otros con un mejor nivel de ingresos. China, Cabo Verde, Sri Lanka, Vietnam, o Zaire son un claro ejemplo de ello; por el contrario, Arabia Saudí, Colombia o Kuwait son ejemplos de países con un IDE muy inferior al que les correspondería por su nivel de ingresos (Arias, 2000). Si la educación es aquella actividad a través de la que nos hacemos conscientes del mundo en que vivimos (Burbules y Torres, 2001), es obvio la necesidad de concienciarnos de la realidad descrita, y de establecer estrategias y herramientas educativas para ello. El resurgimiento y puesta en marcha de una educación para todos a nivel mundial, con perspectiva crítica, es el instrumento que puede permitir tomar decisiones de cara a los efectos de la globalización por parte de las diferentes administraciones educativas locales, nacionales y transnacionales (Imbemon, 2002).

Desde este panorama coincidimos con Tedesco (2011), cuando refiere que la educación precisa dentro de este mundo globalizado de nuevas estrategias pedagógicas, dirigidas no sólo a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a evolucionar hacia modos de gestionar la producción de los mismos. De esta forma, se centra en los aspectos meta-curriculares, un enfoque pedagógico de adiestramiento, de aprender a aprender, de aprendizaje significativo y perspectiva constructivista, donde la formación del docente será un elemento esencial (Santos, 2010). Así la educación frente a la globalización requiere de una interconexión social en cuanto a las situaciones de exclusión de los colectivos desfavorecidos, donde la equidad educativa y la cohesión social se planteen como el requisito prioritario para conseguir un desarrollo instructivo de éxito en las aulas (Feijoó, 2002; Feijoó y Corbetta, 2004; López, 2004; Tedesco, 2011).

Es obvio que la educación representa un aspecto más del contexto de la sociedad, la cultura y la economía, y por tanto, se verá correspondida presuntamente por los cambios y procesos derivados de la globalización. Marin sugiere abordar los siguientes aspectos para afrontar la diversidad cultural estimulada por la globalización (2005, p. 78-79):

- Definir el contexto local, desde el cual trabajamos, valorizando lo que somos y lo que sabemos, para poder relacionarnos, en las mejores condiciones con lo global.
- Señalar la importancia de definirnos, desde la realidad y desde la práctica, en las que se construyen nuestros conocimientos. Teniendo en cuenta la complejidad y la multidimensionalidad de nuestras sociedades,
- Proyectarnos desde nuestras referencias espaciales y culturales, desde el contexto ecológico, donde se construyen nuestros conocimientos y desde la rica diversidad cultural que impregna nuestra realidad.
- Es fundamental construirnos desde nosotros mismos: desde nuestra propia auto estima, valorizando lo que somos, como condición primera, para crecer y construirnos, desde nosotros, reforzando así, nuestra dignidad, que es fundamental para crecer y proyectarnos. La toma de una consciencia histórica, es fundamental para imaginar el futuro.

- Revalorizar los saberes locales, pasa por: revalorizar la estima y la dignidad de las personas.

En definitiva, podemos afirmar que la “globalización” es un proceso ineludible en materia de educación en el mundo, irreversible, y que está afectando a todos los países de una u otra manera, dada la diversidad de realidades que coexisten (Pacheco, 2012). Serán necesarias en nuestra opinión, estrategias educativas que vayan más allá de los propios contenidos académicos afrontando posiciones críticas y constructivas, para conformar ciudadanos y ciudadanas capaces de tomar conciencia ante esta dimensión de globalización-mundialización, donde la educación y la formación como una mediación cultural, se convierten en abanderados y alternativas desde la perspectiva de la humanización. Parafraseando a Morin (2001a): “la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea de salvación pública, en una misión” (p. 105). La esencia radica en si la escuela tendrá capacidad para desarrollar nuevas competencias, nuevas aptitudes y habilidades orientadas al cambio. Si consideramos que la tendencia que venimos discutiendo, debe basarse entre otras en comprender las implicaciones directas e indirectas de la globalización en la educación integral, se hace prioritario una formación de los docentes crítica, trascendente y abismal. Como refiere Gimeno (2001c), el profesorado deben formarse e informarse considerablemente, sino quieren quedar relegados, desbordados y deslegitimados en el nuevo contexto educativo dentro de la sociedad de la información.

Imprescindible será que estos cambios, vengan de la reflexión de la educación en cuanto a la definición de democracia y sus implicaciones en la educación, del ordenamiento del sistema educativo, del sentido y la orientación en cuanto a la perspectiva del aprendizaje: fines, objetivos, contexto, expectativas, etc. El fenómeno que nos ocupa, incide en la educación porque influye en los sujetos, en los contenidos curriculares y en los saberes y transmisión del conocimiento. De ahí que las modificaciones y reformas educativas se amplíen considerando la nueva dimensión cultural existente en las aulas, de manera que todos y todas sean incluidos (Gimeno, 2001a).

Hay que destacar que ciertas propuestas e iniciativas educativas reformadoras, han recibido un apoyo constante por parte de organismos internacionales como la Unesco y la ONU. Entre éstas, destacan la alfabetización universal y el acceso universal a la educación; la calidad de la educación como aspecto esencial de la igualdad; la educación permanente; la educación como un derecho humano; la educación por la paz, la tolerancia y la democracia; la eco-pedagogía sostenible; y por último el acceso a la educación y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Burbules, 2000).

De todo ello, se desprende que a nivel institucional, la administración educativa tiene un papel fundamental que desempeñar, a través de la puesta en marcha de reformas educativas y de la implementación de nuevos programas educativos que recojan métodos, actitudes y planteamientos pedagógicos en la línea que venimos relatando. Actuando de esta manera se podrán minimizar los efectos negativos de la globalización en el sistema educativo.

CAPITULO 2

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

2.1. La escuela inclusiva: una escuela para todos

2.1.1. Educación inclusiva como principio de la equidad educativa

2.1.2. Propuestas pedagógicas desde la educación intercultural hacia la educación inclusiva

2.2. Transculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad

2.2.1. Composición transcultural y concepto de multiculturalidad

2.2.2. Reflexiones sobre la evolución de la multiculturalidad hacia la interculturalidad

2.3. Interculturalidad y educación

2.3.1. Competencia intercultural

2.3.2. Educación intercultural

INTRODUCCIÓN

Es evidente, como nos referimos a lo largo de este capítulo, que la educación no puede permanecer al margen de los procesos de cambio, pudiendo presentar graves dificultades de adaptación si no se efectúa una evaluación reflexiva y trascendente de los centros escolares como organizaciones. Ávila (2017) señala que se trata de definir y asimilar la ética de la organización educativa, desde la corresponsabilidad social corporativa puesta al servicio de la educación de los ciudadanos. Desde ésta óptica, el gran reto en estos momentos en la escuela es apostar por una educación interculturalmente inclusiva que, como plantean García y Goenechea (2009), podríamos definirla como:

Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación, basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando qué barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa (p. 35).

Desde esta perspectiva la interculturalidad implica en la actualidad una práctica educativa imprescindible, en cuanto al empoderamiento y la movilización de recursos personales y creativos ante la diversidad cultural que existe en las aulas (Essomba, 2014; Holmes, Bavieri & Ganassin, 2015; Kinginger, 2015; Leiva, 2017). En este sentido, la inclusión socioeducativa que abordamos en este segundo capítulo, construida desde la praxis educativa intercultural, requiere intervenciones e implementaciones participativas, reflexivas, y críticas que supongan siempre una educación orientada a incluir y no a la segregación de los colectivos, es decir, comunidades de aprendizajes dónde el diálogo sea la estrategia para el desarrollo y la evolución personal y académica de toda los integrantes de la comunidad educativa. Todo ello encaminado hacia una escuela más humana e inclusiva (Leiva, 2017; Puntaney, 2016). En una escuela inclusiva se espera que los alumnos y alumnas adquieran

una adecuada competencia cultural, que les permita un óptimo desarrollo personal en el contexto de una sociedad pluricultural y plurilingüe, donde aprendan estrategias para resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria (Arnáiz, 2012; Sanhueza, Cardona, y Friz, 2011).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, alude a una educación de calidad, y así lo recoge en sus principios, que plantean la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, en todos los niveles del sistema educativo. En esa ley se deja constancia del derecho de todos a formar parte de una escuela inclusiva:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. (...) En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto (Preámbulo).

Atendiendo a la referencia que hace la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo primero se refiere a la necesidad de:

La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias [y] la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (p. 17164).

Esto que venimos comentando, no es exclusivo de nuestro país, como recogemos en el presente capítulo, sino que es objeto de preocupación en todos los países (Catarci, 2014; Leiva, 2017). Así en mayo de 2015, en el Foro Mundial de la Educación se aprobó, la Declaración de Incheón (Corea), Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, que refuerza los compromisos alcanzados en las distintas conferencias mundiales, de Jomtiem 1990, y de Dakar 2000 con la educación para todos y la inclusión educativa. Entre otros, se apuesta por el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promova

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Tedeco, 2011). Para ello, la inclusión y la equidad educativa representan el pilar para la reforma en educación, con la obligación de eliminar todas las formas de exclusión, marginación, y discriminación en el acceso a los procesos de enseñanza, desde un marco educativo que aboga por la educación permanente (Pacheco, 2012). Además, concede especial importancia a la igualdad en materia de género a través de la puesta en marcha de planes y programas educativos.

Hasta el momento, la escuela ha dado respuesta a las necesidades de la cultura dominante, homogeneizando objetivos, metodología, lengua impartida, etc. Pero se hace inexcusable el reconocimiento y la atención de la diversidad cultural de la totalidad del alumnado (Cárdenas, Terrón y Monreal, 2019). De todo ello se desprende, que para dar respuesta al principio de equidad educativa y hacer efectiva la educación inclusiva, desde los centros escolares se deben implementar estrategias de intervención y de organización de la enseñanza, que apuesten por transformar la realidad educativa de nuestro sistema de enseñanza actual basado en estamentos excluyentes, homogéneos y jerarquizados, donde se clasifican y estigmatizan al alumnado empleando adjetivos como buenos y malos, capaces y (dis)capacitados, payos y gitanos, autóctonos y migrantes, “normales y raros”, en escenarios y/o espacios educativos comunes, compartidos e inclusivos al margen de las necesidades educativas de cada alumno. Y donde éstos, se conviertan en partícipes reconocidos y valorados en igualdad de condiciones por el resto de alumnado y de profesorado (Echeita, 2017). Pero todo ello requiere que los discursos educativos recogidos en las normas y legislaciones, se acompañen de procesos de transformación en la práctica educativa, entendiendo estos en cuanto a modificaciones de metodologías, sistemas de organización, de creencias y actitudes y finalmente cambios en cuanto a la oferta y respuesta educativa.

A la vista de lo anterior, la educación inclusiva es un derecho de todos los menores, que parte del planteamiento de que las diferencias deben ser entendidas desde la perspectiva de la normalidad: lo normal es ser diferentes, lo que implica equidad, igualdad y calidad en la educación dirigida a todos sin exclusión (Arnáiz 2012; Escudero 2012). De esta manera, se valora la diversidad educativa, comprendiendo las diferencias individuales como características distintas de los individuos, sin valoraciones personales. Así, la inclusión plena

sería apostar, como abogamos en este capítulo, por un modelo educativo que integre la diversidad educativa en su conjunto.

2.1. La escuela inclusiva: una escuela para todos

2.1.1. Educación inclusiva como principio de equidad educativa

Como señala Matsura (2008, p. 45):

“En lo que atañe a la educación, que es nuestra prioridad absoluta, queremos promover una educación para todos de calidad. El desafío fundamental consiste en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida”.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la necesaria reformulación educativa que venimos comentando, los centros escolares y de manera más específica las aulas, tienen como objetivo clave, desarrollar estrategias educativas orientadas a la construcción, investigación y consolidación plena e integral de las múltiples identidades, como apuntan Rodríguez y García (2008):

La escuela debe ser una forma de vida social, es decir, una institución que se convierta, ciertamente de manera temporal y provisional, en un lugar de experiencia colectiva para los sujetos que acuden a ella y a los que ofrezca la oportunidad de ser considerados miembros de la sociedad y de desarrollar su sentido de pertenencia e identidad. [...] El insuficiente despliegue de los sentimientos de adhesión y lealtad entre los individuos que conforman las multiculturales sociedades postindustriales [...] la creciente inmigración y el avance de la xenofobia fuerzan la necesidad de diseñar nuevas opciones educativas bajo el estandarte de la interculturalidad (p. 9).

Por tanto, la educación inclusiva, desde un punto de vista intercultural, una estrategia pedagógica que debe concebirse desde la reflexión y el análisis crítico, y que constituye en nuestra opinión para el profesorado, una herramienta potencial, si bien es en la práctica educativa donde su aplicación puede conllevar dificultades, debido en ocasiones a la coexistencia de distintos modos, visiones y métodos de reconducir la multiculturalidad y el plurilingüismo (Hidalgo, 2000). Somos conscientes de la existencia de diversas

ópticas en el modo de concebir éstas nuevas realidades culturales, y apostamos por la construcción de espacios pedagógicos donde los docentes, a través del intercambio cultural y social basado en el diálogo, el conocimiento y el reconocimiento cultural, puedan poner en valor de manera positiva dichas realidades. Esto sugiere que la diversidad cultural inmersa en las aulas implica considerar nuevos fundamentos epistemológicos desde los que aproximarnos a la misma, desde perspectivas enfocadas a plantear la diferencia multicultural como el origen del reconocimiento de ésta, desde parámetros alejados de todo tipo de aspectos negativos, estereotipados y prejuiciosos. Llegados a este punto, y desde el análisis de la literatura (Holmes, Bavieri& Ganassin, 2015; Leiva 2017; Montalvo y Bravo, 2012; Kinginger, 2015), de manera genérica, es como se ofrece al alumnado un espacio de diálogo social y cultural, cuyo punto de partida sea la reflexión y la crítica constructiva por parte de cada individuo con las diferentes generaciones, ya sean o no su grupo de iguales, su grupo social de referencia cultural, o aquellos otros procedentes de otras culturas no vinculadas a las propias. Este diálogo propiciado a través de contenidos textuales, proporcionará en el discente, el consenso y el intercambio como venimos señalando con la diversidad cultural, transformando al alumnado en personas del futuro responsables y comprometidas con su sociedad multicultural (Ballester e Ibarra, 2015).

La UNESCO, a través de la llamada Declaración de Incheon (2015) antes mencionada, entiende la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Un sistema educativo inclusivo sólo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa, en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades (2009, p. 8).

Desde esta dimensión, el principio básico de la educación inclusiva parte del reconocimiento al que es diferente como algo propio y esencial, como un derecho universal que debe asegurar la coexistencia de la diversidad en los centros educativos, y por consiguiente en las aulas como una cualidad inherente al ser humano (Lata y Castro, 2016; Molina, Benet, Doménech, 2019). Esto implica la participación de docentes, de las familias y del alumnado, para generar de manera específica, desde una perspectiva comunitaria, el

sentimiento de identidad y de pertenencia entre los mismos, independientemente de tener o no aptitudes y/o capacidades diferentes, o de formar parte de una cultura u otra distinta. La escuela inclusiva parte de un postulado fundamental que compartimos básicamente, y que se centra en el sistema escolar como ente que debe dar respuesta al alumnado y no viceversa, es decir el discente no es el que debe integrarse o adaptarse al sistema escolar. Teniendo en cuenta esta referencia, la escuela inclusiva conlleva toda la diversidad cultural que en la actualidad se encuentra y convive en los centros educativos, y por tanto en el interior de las aulas, y que en ocasiones procede del fenómeno migratorio, así como de otros aspectos de carácter genético, o bien de consideraciones sociales y culturales. Si bien, hay que reconocer en el momento actual, que la diversidad cultural, lingüística, religiosa e ideológica, se ha acentuado de manera considerable en la aulas, debido al incremento de alumnado extranjero en las mismas (Sánchez y Robles, 2013).

2.1.2. Propuestas pedagógicas desde la educación intercultural hacia la educación inclusiva

Con estas premisas de partida, abogamos por escuelas inclusivas con aprendizajes cooperativos en las que los docentes, los alumnos y las familias puedan participar y desarrollar de manera activa, social y académica, su sentido de pertenencia a la comunidad educativa, y de aceptación indistintamente de formar parte de una cultura, religión, política, e ideología diferente. Se trata de crear contextos escolares de aprendizaje inclusivo, que disminuyan los procesos de exclusión educativa y social (Montalvo y Bravo, 2012; Santos, 2017). Nos encontramos ante el desafío de la educación intercultural cuyo objetivo es implementar estrategias pedagógicas más inclusivas, útiles e innovadoras que lleven a mejorar actitudes de toda la comunidad educativa y contribuyan a consolidar un tejido socioeducativo que permita comunicarnos e interiorizar un significado cultural compartido (Leiva 2017; Soriano, 2011).

Se hace preciso replantear la realidad educativa que se concreta en los centros educativos, y por consiguiente la estructura del sistema escolar de los mismos. Para ello, la educación desde la perspectiva intercultural, constituye la vía primordial para alcanzar la inclusión educativa. Y es desde el nexo y el

encuentro de ambas acepciones, educación intercultural y educación inclusiva, desde donde debemos situar nuestra práctica pedagógica, para construir una escuela que apueste por la igualdad y la justicia social y cultural. Dos concepciones que coinciden en numerosos aspectos y que, como venimos demostrando a lo largo de este capítulo, conforman estrategias educativas en cuanto a la diversidad cultural, que conducen a la reflexión y a la revisión del actual sistema educativo impartido en nuestros centros escolares.

Si queremos dar respuesta a las nuevas realidades sociales y culturales que existen en las aulas, la educación inclusiva se plantea como un principio y como un derecho fundamental que garantiza una educación intercultural para todo el alumnado de manera genérica, considerando esta diversidad un enriquecimiento para el aprendizaje (Riera, 2011) de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Para ello apostamos, al igual que Molina, Benet y Doménech (2019), por un modelo de escuela intercultural e inclusiva. Esto significa que para conseguir la inclusión, debemos abandonar aquellas manifestaciones que aluden a "*colectivos desfavorecidos*", "*colectivos preferentes o especiales o de actuación preferente*" para poner en valor la diversidad cultural que existe en las aulas, y todo ello, a través de nuevas actuaciones y enfoques pedagógicos, tanto en los procesos metodológicos como en la implementación del currículo académico.

De todo ello se desprende, que tanto la inclusión educativa como la educación intercultural, deben plantearse un camino a corto y largo plazo, una nueva dimensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en definitiva, nuevas estrategias de estar, ser y hacer educación (Arroyo, 2013). Así la educación intercultural supone el paso final en el desarrollo de la aceptación y reconocimiento de los aspectos culturales, lejos de propuestas educativas asimilacionistas o compensatorias, centrandose por lo contrario en alternativas que promuevan una educación inclusiva. Como apuntan Corbett y Slee (2000):

“La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (p. 134).

La práctica diaria de la integración escolar, en diferentes comunidades educativas de numerosas regiones, así como los logros conseguidos a través de diversos estudios en esta materia, han puesto de manifiesto una transformación de esta acepción, que conduce a la inclusión como concepto que va más allá del anterior, y cuyo fin es el derecho a la educación desde la igualdad de oportunidades y la participación activa, apostando por la riqueza, el intercambio cultural y por consiguiente por la diversidad de nuestros centros escolares. Y todo ello, desde una atención integral e inclusiva, entendida y dirigida a todo el alumnado y no únicamente a discentes con necesidades educativas especiales. Coincidimos en este sentido, con Calvo y Verdugo (2012) al señalar que la diversidad no es sinónimo de desigualdad sino parte de la universalidad.

Desde ésta óptica, la educación intercultural plantea una práctica educativa centrada en el análisis y la investigación educativa, para dar respuesta a la diversidad cultural y social, desde el prisma del respeto y la tolerancia, poniendo en valor el pluralismo cultural como estrategia educativa (Rodríguez, 2009). Los centros educativos del siglo XXI deben hacer frente a los nuevos desafíos y funciones que las actuales realidades educativas y culturales marcan, y concentrar sus esfuerzos en el respecto a la diversidad cultural como eje de la interculturalidad y por tanto de la inclusión educativa. Se trata en nuestra opinión de enhebrar el derecho de igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia, independientemente del origen de la misma, al sistema educativo y competencial existente en las aulas (Tedesco, 2011).

El análisis de la realidad escolar realizado en la investigación presentada por Lleidó et al. (2010) confirma la necesidad urgente de abordar la diversidad educativa y multicultural a la que nos enfrentamos, desde un reajuste y adaptación general del sistema a todos los niveles estructurales y organizativos. Para ello se precisa de la implementación de planes y programas de desarrollo de las capacidades cognitivas, lejos de la pura consecución de conocimientos contruidos, generando un modelo educativo intercultural e inclusivo, que incorpore el reciclaje y evolución profesional de los docentes y la participación y colaboración en el mismo, de toda la comunidad educativa (Pacheco, 2012).

Y como no podía ser de otra manera, es preciso promover políticas educativas democráticas e inclusivas que garanticen una educación eficaz y de calidad, basada en postulados como la igualdad, la equidad, la justicia social

para todo el alumnado, la participación y la cohesión social a través de curriculum con contenidos y procesos de aprendizaje y enseñanza que persigan cualquier tipo de exclusión social, educativa, cultural, étnica, religiosa, de género y/o socioeconómica y que son cada vez en mayor medida visibles en nuestras sociedades actuales (Ribera y Cárdenas, 2009; Pacheco, 2012). Y, todo ello, como venimos señalando para transformar los actuales sistemas educativos en una cultura escolar participativa, que potencie el ejercicio de la práctica de la educación inclusiva (Arnaiz, 2012).

2.2. Transculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad

2.2.1. Composición transcultural y concepto multiculturalidad

La concepción hermenéutica del término “*transculturalidad*” surge en 1940, de la mano del investigador cubano Fernando Ortiz, cuando sugiere adoptar el término de “transculturación”, para definir los procesos de transacción intercultural desde los que analizar los aspectos característicos de la evolución histórica, generados por las diversas adaptaciones “antropofágicas” de las nuevas identidades creadas a partir del contacto entre las diferentes realidades culturales (Silva y Browne, 2004). La transculturación, supone un proceso de tránsito donde una cultura adopta características de otra, no sólo en cuanto a aculturación, sino también en cuanto al significado de pérdida de dicha cultura y de concreción de nuevas realidades culturales o de neoculturación (Ortiz, 2002).

La evolución del término transculturalidad ha experimentado continuos cambios, tanto en su descripción como en sus fases, pues inicialmente era entendido como un proceso que se desarrollaba de forma gradual hasta producirse la aculturación como venimos refiriendo. En este sentido, la transculturalidad, en el marco de la globalización y la migración transnacional, ha sido concebida en un principio como un fenómeno que produce enfrentamientos culturales estimulados por imposición de rasgos desconocidos, y más tarde como un fenómeno que genera el enriquecimiento cultural (Hidalgo, 2005).

El concepto transculturalidad refleja además dinámicas de movilidad cultural que simbolizan las costumbres, pensamientos y prácticas que conjugan singularidad de valores y pluralidad de perspectivas. Desde esta premisa se ejercen y se retienen dichas prácticas generando sin detenernos en la homogeneidad, una especie de resiliencia cultural que consiste en la producción de respuestas adaptativas a un mundo globalizado y transnacional (Martínez, 2014).

De esta manera, la transculturalidad produce una progresiva permeabilidad y confrontación entre culturas y sensibilidades distintas, donde la comprensión del otro genera en cada uno un desplazamiento de perspectiva, ya que el pluralismo deviene perspectivismo y regresa a su óptica, después de habitar las miradas de otros. En definitiva, se trata de ponernos experiencialmente en perspectiva con la permeabilidad recíproca, donde la mirada queda liberada del prejuicio moral en la interacción con los demás (Hopenhayn, 2000).

Una de las críticas que se hace al término “transcultural” radica en que éste puede no contener el estudio comparado de cuestiones estéticas desde dentro de las culturas, si bien aborda temáticas que en un sentido o en otro, aluden directamente al interior de las culturas (Van Damme, 2004). Así, se entiende la transculturalidad como un fenómeno transversal u horizontal en lo que respecta a la esencia de la antropología cultural, y también vertical en el sentido que tiene de la historia.

Desde esta perspectiva, Martínez (2006) refiere que el concepto de “estética transcultural” [*transcultural aesthetics*] surge de manera incipiente, como consecuencia de la herencia epistemológica del concepto de universalidad de la dimensión antropológica. El carácter transcultural de los diferentes comportamientos, valores o contenidos estéticos de las culturas, también lleva inserto en su denominación una dimensión biológica y neurocientífica, que dista del diálogo y de la comparación entre culturas. Por ello, el diálogo intercultural no sólo debe centrarse en aspectos transculturales, sino que debe traspasar éstos y orientarse a la producción de otras culturas (Martínez, 2007). Ahí radica la diferencia y la transformación de los procesos sociales de la transculturalidad, entendiéndose como la confluencia que se da entre las diferentes ciencias a través del encuentro entre la filosofía, las ciencias sociales y empíricas, así como

de las consecuencias de la multiculturalidad y de la globalización. Mediante estos procesos sociales denominados aquí transculturalidad, se multiplican y promueven obligatoriamente distintas identidades, que reproducen un escenario más, que da lugar a “nuevas identidades”, a partir del intercambio cultural, donde la multiplicidad se convierte en una característica propia de tales identidades, mientras que la transculturalidad se manifiesta en la manera de reconocer los nuevos constructos identitarios (Díaz–Polanco, 2010; Zebadúa, 2011).

Concluyendo, la transculturalidad se convierte en una estrategia teórica que nos lleva a considerar el mundo que nos rodea, más allá del Occidente moderno y postmoderno y que nos permita reflexionar y analizar la especificidad cultural como diferencias coloniales y no englobadas en reglas preestablecidas homogéneas, sino entendidas desde la creación de nuevos escenarios de intercambio cultural como experiencia imprevisible, positiva y enriquecedora (Silva y Browne, 2004). Se trata, pues, del “reconocimiento de que ningún individuo, ni ninguna cultura, pueden hacerse por sí mismos. Todos necesitamos pasar por los demás para poder decirnos y hacernos” (González y Arnáiz, 2002, p. 84). A la vista de lo anterior, esta estrategia teórica, la transculturalidad como estamos comentando, debe formar parte inherente de nuestra realidad individual, de manera que la propia vivencia experiencial formada y construida a partir del contacto con otras culturas desde un prisma positivo, enriquecedor y creador, nos lleve a conformarnos como individuos plenos e integrales y con conocimientos reales del contexto cultural en el que estamos inmersos en las sociedades modernas contemporáneas (Vidal, 2005). Y es desde este planteamiento transcultural desde el que podremos edificar un nuevo concepto de multiculturalidad desde una vertiente crítica y enmarcado desde la construcción colectiva relacional, mestiza y fronteriza de las diversas identidades culturales que coexisten, frente a la globalización (García Canclini, 2001).

El origen del término multiculturalismo, lo encontramos en Canadá con su Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism (1985) como consecuencia de desarrollar políticas desde el respeto y la tolerancia de las culturas migrantes asentadas en sus regiones. Si bien entonces, el multiculturalismo hacía referencia a grupos culturales que residían en un

territorio común pero sin establecer entre ellos acciones interconectadas (Bernabé, 2012).

En la actualidad la multiculturalidad, también denominada pluriétnica y pluricultural, es un hecho palpable en las sociedades europeas. Su gestión ha producido avances y retrocesos, en relación a las interacciones que surgen cuando las personas de diferentes culturas que comparten el mismo espacio y recursos, tanto públicos como privados, se encuentran o contactan teniendo en cuenta la gran diversidad de posiciones, intereses, necesidades y prioridades (Palacios 2009). En sentido general, la multiculturalidad es la existencia de varias culturas conviviendo en un mismo espacio físico, geográfico o social. De la misma manera, el término multiculturalidad se refiere al conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión (Argibay, Celorio y López de Munain, 2011). Este concepto no implica un enriquecimiento entre culturas. Como señalan algunas disciplinas como la Sociología o Antropología cultural, la multiculturalidad supone la coexistencia de diferentes culturas en un mismo escenario geográfico o social, pero sin intercambio entre ellos. Esto significa que se pueden generar desde esta dimensión, comunidades aisladas y separadas del resto de individuos que conviven en la sociedad, tal y como ocurre en numerosas ciudades y barrios del territorio español, comparándose con un segregacionismo, asimilacionismo e integracionismo (Quintana, 2009). Sin embargo, De Juan, Parra y Beltrán (2014) apuntan al concepto de interculturalidad, que va más allá de la mera constatación de culturas, y que sí implica la comunicación comprensiva entre las diversas culturas que conviven en un mismo espacio, dándose un enriquecimiento mutuo, y un conocimiento y reconocimiento, así como una valoración positiva entre las diversas culturas, en un marco de igualdad de condiciones. Así, Walsh (2005) alude al término multicultural desde ésta perspectiva de la interculturalidad y para ello recoge características de la misma tales como: el origen significativo en los países occidentales, el carácter descriptivo en cuanto a la existencia de diversas culturas, esquivar el contacto y relación entre las culturas de un mismo espacio, basarse en los principios del estado liberal, apostar por la tolerancia del otro como mecanismo de evitación del conflicto y, por último, no mostrar las

desigualdades existentes conservando inamovibles los estamentos e instituciones sociales.

Asimismo, Richardson (2011) señala que la perspectiva multicultural puede ser concebida como el lenguaje que a modo de ‘anfitrión’ da la bienvenida a las diferencias de procedencia del alumnado, una vez que éste último se incorpore al aula con su grupo de iguales. Pero para ello, el contexto escolar deberá ir más allá y atender la diversidad cultural como una riqueza y no un problema añadido para la comunidad educativa. En este sentido, cabe resaltar la responsabilidad del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa como ejercicio relacional e intercultural para garantizar la inclusión educativa a este "nuevo" alumnado (Santos Rego, y Lorenzo, 2012). O dicho de otra forma, organizar por y para la diversidad conlleva promover y cultivar una cultura de centro de sensibilización, tanto social como pedagógica, donde la diferencia de cada persona sea considerada riqueza y no pobreza, y sea gestionada como una oportunidad en igualdad de condiciones con el resto.

2.2.2. Reflexiones sobre la evolución de la multiculturalidad hacia la interculturalidad

Dietz (2012) confirma que tanto el discurso como la práctica, institucionalización y pedagogización del multiculturalismo y la interculturalización escolar, requiere un conjunto discursivo que integre un amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político y social común. Para ello, es imprescindible visualizar la diversidad cultural existente en las aulas desde la igualdad de oportunidades

Para identificar las situaciones interculturales, ya sean interpersonales o intergrupales, es necesario tener en cuenta los elementos culturales que se encuentran atados a las múltiples estrategias de las sociedades que se expresan mediante perspectivas políticas, económicas, informativas y religiosas, entre otros. En consecuencia, un enfoque intercultural histórico y estratégico es fundamental para aspirar a una comprensión más integral. De esta manera, tanto docentes como discentes que comparten el mismo espacio deben tener en cuenta que las situaciones interculturales también los involucran, pero se debe ir más allá de las implicancias inmediatas (Quilaqueo y Torres, 2013, p. 294).

La evolución del multiculturalismo al interculturalismo implica consenso en el desarrollo de la sociedad contemporánea y de sus instituciones, con el fin de adoptar estrategias educativas que den respuestas a la diversidad cultural, estimulando una nueva sensibilidad cultural y étnica para lograr la interculturalización educativa. De esta forma se podrán superar los desafíos étnicos y la aportación constructiva, minimizando el impacto del desequilibrio imperante en el debate político, académico y pedagógico en torno a ambas perspectivas (Díaz, 2017).

Del mismo modo, como señala Gómez (2012), superar los modelos educativos anclados en valores e intereses del modelo de población monocultural, donde la cultura dominante debe imponerse a las minorías étnicas, desde posiciones de superioridad mostrando actitudes de rechazo, discriminación, racismo y xenofobia, así como comportamientos despectivos, entre otros, es una necesidad acuciante de la escuela, como espejo de la integración educativa y espacio de aprendizaje de las relaciones interétnicas e interculturales. Apostamos pues, por diseñar el currículo formal y oculto en las prácticas cotidianas escolares centrado en la perspectiva intercultural e inclusiva, garantizando el éxito educativo, cultural y social, tanto del alumnado migrante como autóctono como principales desafíos que afrontar y conseguir la plena cohesión social y escolar.

Coincidimos con Essomba (2014), Leiva (2017) y Santos Rego y Lorenzo, (2012), cuando señalan que la interculturalidad debería abordarse desde las relaciones de migrantes y no migrantes para convertir la coexistencia del multiculturalismo en la convivencia, abandonando las acciones desarrolladas unidireccionalmente y apuntando desde las administraciones públicas, a la construcción de un proyecto de convivencia social real y viable entre los diferentes agentes educativos. En definitiva, se trata de llevar a cabo un legítimo reconocimiento y valoración de las semejanzas y diferencias en sus modos de pensar, vivir y actuar, visualizando la responsabilidad política, social, cultural y educativa como garantía de inclusión, para democratizar las relaciones entre las personas, independientemente de su procedencia (Córdova, 2010).

No cabe duda que España es una sociedad multicultural, sin embargo la escuela ofrece una educación utilitarista que carece de contenidos sin una educación en valores, desde la perspectiva de la diversidad cultural, la cohesión

social puede verse amenazada y aumentar aun más la xenofobia provocada por la escasez de recursos. En este sentido, consolidar los cimientos de sistemas educativos eficaces y adecuados a la nueva realidad social y multicultural, requiere trabajar la dimensión intercultural en todos los centros educativos y no solo, en aquellos que presentan población migrante (Goenechea, 2016).

Rehaag (2006) manifiesta que la multiculturalidad, entendida como la coexistencia y la vida paralela de diferentes grupos o culturas en una sociedad, - donde las partes son más expuestas a encuentros destructivos debido a la falta de conocimiento y reconocimiento mutuo-, se encuentra lejos del concepto de interculturalidad. Desde esta perspectiva, multiculturalidad e interculturalidad implican interacción entre ambas concepciones, un proceso de entendimiento mutuo que se realiza a través de un acercamiento al "otro" o al "desconocido", desde una visión crítica a la propia cultura, que se encamine hacia encuentros interculturales más constructivos.

El intercambio cultural, que en ocasiones se produce, conlleva malentendidos, debidos al desconocimiento de aspectos del "otro" que dificultan la interacción cultural. La interculturalidad añade significado en este sentido, y permite el acercamiento y el entendimiento cultural para identificar lo "propio" desde la consideración de "extraño".

González y Espejo (2000) manifiestan que las líneas de actuación de un proyecto intercultural deberían ir dirigidas al conjunto de la comunidad de forma global, basadas en políticas sociales, culturales y educativas en distintos ámbitos, que aspiran a contar con nuevas estrategias prácticas, teniendo en cuenta en todo momento, los intereses y necesidades de las distintas culturas existentes en la sociedad.

Se requiere un Proyecto intercultural que proporcione a los ciudadanos no solo capacidad autónoma, "...sino más bien la capacidad individual, social, profesional y estratégica de subcompetencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente" (Bolton, 2001, p. 87).

Y por último se espera que, ante situaciones complejas de malentendidos, inseguridades y desconfianzas, se actúe de manera crítica, con habilidades sociales centradas en la empatía y comprensión hacia "el otro", comunicación

no-verbal, manejando dispositivos y estrategias de resolución de conflictos a través de la mediación, el consenso y el diálogo intercultural. Como venimos abordando, el proceso de la interculturalidad conlleva no sólo transformaciones profundas desde un enfoque local, centradas en la realidad actual, que generan a su vez nuevas dinámicas de interacción entre las culturas, donde la “autenticidad” se difumina, sino también desde una perspectiva global donde la “desautentización” da lugar a nuevos significados de la identidad regional, propios de la evolución cultural (Rehaag, 2006).

A modo de resumen y de clarificación de los conceptos tratados en este apartado, podemos señalar que tanto el término multicultural como el concepto intercultural no son dimensiones intercambiables. Por el contrario, deben considerarse como expresiones que traten de reflexionar acerca de la interculturalidad en los distintos entornos culturales, fundamentalmente desde la formación y la educación escolar (Quilaqueo, 2012).

Así, la interculturalidad, plantea Fonet-Betancourt (2001), parte de la transformación de lo propio y del “otro” desde lo compartido, lo que conlleva generar un espacio para todos a partir de la convivencia y al intercambio desde posiciones horizontales. Como se viene señalando, desde la interculturalidad lejos de la ambigüedad del concepto de multiculturalismo, se constituye uno de los escenarios privilegiados de análisis acerca de las nuevas formas culturales de “ser” y “estar” en nuestras sociedades modernas. Del mismo modo, ésta nos lleva a tener que realizar revisiones amplias en base a concepciones básicas como cultura e identidad, y situarnos con una nueva visión ante la realidad social generada, ubicando y adaptando estas nuevas formas desde la reflexión crítica del multiculturalismo (González y Arnáiz, 2002).

Si tenemos en cuenta el aspecto conceptual y epistemológico, la interculturalidad se fundamenta en una filosofía del sujeto, entendida como persona libre y responsable a un contexto sociocultural de iguales, que dista significativamente de la estructura social, centrada en el patrón monocultural de nuestras sociedades postmodernas y de nuestros sistemas educativos y curriculares actuales. Por el contrario, el prefijo inter nos da el significado esencial del término intercultural ya que alude de lleno, a la visión que tenemos del otro y a la manera en que nosotros lo vemos, que no va a depender de sus

rasgos o características propias, sino de las relaciones que ambos mantengamos (Quilaqueo y Torres, 2013), como indica también Todorov (1988):

Así como es imposible imaginarse a los hombres viviendo en un principio aislados para sólo después constituir la sociedad, tampoco se puede concebir una cultura y sin ninguna relación con las demás culturas: la identidad nace de la (toma de conciencia de la) diferencia; además, una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural (p. 22).

Este planteamiento conecta además con la función mediadora, moderadora y reconciliadora que Maalouf (2002) también designa a la “personalidad fronteriza” del migrante. Así, lo transcultural y o/ intercultural se consideran como una herramienta propia de “resistencia multicultural” frente a modelos sociales totalizantes y homogéneos del Capitalismo Total Imperial y, por tanto, de la globalización/mundialización que impera en nuestro mundo.

Una transculturalidad, donde “...la diferencia no se manifiesta como compartimentación de culturas separadas, sino como interlocución con aquellos con los que estamos en conflicto o buscamos alianzas” (García Canclini, 2001, p. 123).

En síntesis, apostamos por estas nuevas estrategias conceptuales que permitan concebir un conocimiento verdaderamente intercultural y/o transcultural pleno e integral, que dé lugar a un lenguaje y a una interpretación común del mismo, donde los interlocutores culturales se sitúen por igual y construyan y modifiquen espacios neutrales. Esta sería en nuestra opinión, la alternativa al multiculturalismo y, por tanto, a la segregación cultural, poniendo en valor estos nuevos modos culturales de de “ser” y “estar”, a través del diálogo, el encuentro e intercambio cultural como única forma posible desde la apertura y desde una visión crítica al respecto.

2.3. Interculturalidad y educación

2.3.1. Competencia intercultural

La puesta en marcha de las bases de lo que hoy se conoce por educación intercultural, se remonta a la década de los años del pasado siglo, cuando en

España, se toma conciencia de haber pasado de ser un país de emigración, a un país receptor de migraciones internacionales, procedentes fundamentalmente, en aquellos momentos, de Africa y Latinoamérica. En la actualidad, un aspecto básico de la educación intercultural radica en el reconocimiento y existencia de la diversidad cultural, y en la comprensión de las diferentes realidades culturales del alumnado (Montalvo y Bravo, 2012).

Es por ello, que conviene recordar que la escuela, debe proporcionar al alumnado habilidades y destrezas adecuadas para la comprensión objetiva y real de la diversidad cultural, el conocimiento de sus peculiaridades y el reconocimiento de las diferentes culturas, en los distintos contextos de la sociedad actual.

Así, a nivel institucional, desde la antigua LOCE (2002) se señala:

Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración (Exposición de motivos, p.45189).

Es necesario, pues, ser críticos y apostar por una sociedad plural y multiétnica donde los niños y niñas procedentes de familias migrantes, puedan desarrollar su cultura y no renunciar a ella en detrimento de la asimilación de la cultura dominante. Éste será el nexo fundamental de toda política educativa y cultural que permita el desarrollo de nuestras sociedades (Calvo, 2003).

Cabe señalar llegados a este punto, que las competencias interculturales no sólo van dirigidas al “nuevo” alumnado migrante sino a todo el alumnado de manera genérica. Desde esta perspectiva, entendemos que es preciso implementar estrategias educativas de convivencia e intercambio intercultural dentro de los centros escolares, lo que permitirá, en nuestra opinión, un

conocimiento de las diferentes culturas, generando espacios de inclusión entre las distintas realidades culturales que coexisten.

La interacción en la diversidad cultural es un elemento imprescindible para la integración escolar y social del alumnado y de la propia familia. Por ello, la metodología de aprendizaje en el aula, debería basarse en la igualdad y no en la segregación. En consecuencia, la incorporación de los contenidos didácticos de carácter pedagógico debería abarcar también elementos propios e identificativos de las diferentes culturas existentes en el aula (Leiva, 2017c).

En definitiva, hablamos de contenidos pedagógicos basados en el acto comunicativo, que implique corresponsabilidad entre competencias básicas y comunicativas, que en palabras de Paricio (2014) supone interlazar habilidades y destrezas desde el saber hacer, el conocimiento de la experiencia entendido como saber ser, y por último la capacidad de saber aprender. Y todo ello, sin olvidarnos del competencias generales, en cuanto al conocimiento de las peculiaridades culturales, sociales y en el tema que nos ocupa, considerar de manera ineludible, la consciencia intercultural y su transversalidad.

Por su parte, Ballesteros y Fontecha Blanco (2019), delimitan la competencia intercultural al conglomerado de capacidades que acceden a la comunicación real, en contextos de interacción entre diferentes culturas y convicciones. Esto incluye además, desde la comunicación con el otro, la obtención de destrezas en relación a las costumbres y creencias de los demás, de manera que nos permitan reflexionar acerca de nuestra propia cultura, interiorizando y empatizando la de los demás.

En la misma línea que los anteriores, Aguaded, Dueñas, Dueñas Comino y Rodríguez (2008), precisan y amplían el término de competencia intercultural al “conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás” (p. 379).

Campos, Urbay y Gallardo, (2018), por su parte, matizan que las competencias interculturales no deben abordarse únicamente desde los elementos teóricos y metodológicos en el marco educativo, sino concebirlas

desde una perspectiva integradora, dentro del constructo de la relación entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores compartidos desde el respeto hacia la diversidad cultural y la preservación de la identidad.

De todo ello, se desprende que la competencia intercultural se plantea como medio un medio pedagógico, para ejecutar dentro de las aulas, como venimos comentando un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes interculturales que faciliten el intercambio entre el alumnado procedente de diversas realidades culturales. El objetivo como refiere Sánchez (2017), radica en reducir el choque cultural, vinculado a elementos tales como la lengua vehicular, creencias, costumbres, tradiciones etc., que en consonancia con prejuicios, y estereotipos, dificultan y obstaculizan el intercambio cultural.

Otros autores (Vila, Cortés y Martín, 2017) reclaman la acuciante capacitación del profesorado, desde la perspectiva de competencia intercultural que abarcan creencias, actitudes, conocimientos y habilidades, para impulsar la reflexión educativa desde planteamientos pedagógicos, en cuanto a la sensibilización y la transformación de las desigualdades persistentes en los contextos escolares.

La necesidad de formación del profesorado en competencia intercultural es también abordada Etxeberría, Karrera y Murua, (2010). Desde esta dimensión, resaltan esta competencia como una herramienta esencial, para minimizar la sensación de desprotección y desconocimiento que padecen los docentes, y para afrontar la complejidad que entraña la atención al alumnado migrante. Añaden también que se trata de fomentar el nivel de expectativas y mejorar las destrezas y actitudes de forma eficiente, para la implementación de un proyecto viable y en igualdad de condiciones para todos.

En la misma línea argumental, Díez Gutiérrez (2012), refiere que educar desde la interculturalidad, no supone el ejercicio de actuaciones específicas para el alumnado diverso, sino fomentar y facilitar el desarrollo de competencias interculturales en el aprendizaje de todo el alumnado. Este será el gran desafío de nuestra sociedad, abordar esta perspectiva intercultural de manera diferente y enriquecedora para todo el alumnado que confluye en la escuela.

En este sentido, el aspecto más complejo de la competencia intercultural es cómo se aborda su aprendizaje, es decir más que la lengua vehicular que entendemos es un elemento clave para la normalización y desarrollo evolutivo del alumnado, se trata de cómo llegar a aprender de esa cultura y qué determinantes influyen en la misma (Elboj, Valero, Iñiguez y Gómez, 2017). Se entiende así la competencia intercultural como un proceso educativo de crecimiento consciente a través de la experiencia individual, conocimientos, destrezas y habilidades enfocadas desde la interculturalidad (Howard-Hamilton, 2003).

En definitiva, se trata de consolidar las competencias interculturales desde un enfoque integral que implica comprender, empatizar y respetar a la diversidad cultural, e interactuar de forma efectiva, para establecer relaciones positivas y por tanto, avanzar en la construcción de diálogos y procesos educativos interculturales.

2.3.2. Educación intercultural

Este enfoque integral que venimos comentando, viene recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (art.26.2).

Partiendo de esta afirmación, la educación debe plantearse como principio fundamental, la reafirmación de cada individuo, su cultura, su dignidad, sus creencias y sus valores, fomentando las interrelaciones e influencias que puedan generarse entre unas y otras. Se trata de estimular a las personas, promoviendo sus potencialidades, capacidades y desarrollo físico, intelectual y emocional desde una educación plena e integral (Sáez, 2006). Interesante es, incorporar desde esta perspectiva integral, los parámetros propios de la educación intercultural.

Llegados a este punto, se hace necesario reflexionar acerca de las diferentes concepciones de educación intercultural. Así, Besalú (2002) señala que:

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes (p. 71).

Pero, como bien asegura Besalú (2013), la educación intercultural no debe dirigirse en exclusividad a las minorías étnicas de migrantes en situación de vulnerabilidad, ni centrarse en la inclusión de este sector de población como única garantía de éxito dentro del aula. Asimismo otros autores como Abizanda y Pinos (2002) matizan que la educación intercultural es un proceso educativo con estrategias metodológicas centradas en enfoques constructivistas, que surgen de la convivencia entre los individuos y grupos, de manera experimental. Para llegar a este aprendizaje se recogen tres momentos esenciales como son: sentir, pensar y actuar, cuyo fin es el intercambio y el enriquecimiento mutuo en igualdad de condiciones entre los diversos colectivos, sin renunciar a la especificidad de cada uno. Por ello, constatamos que el colectivo objeto de la intervención educativa es el conjunto de la población, tanto autóctona como población migrante. Y es ahí donde la educación intercultural actuará como pieza clave de la dinamización intercultural.

Otra definición clásica de la educación intercultural es la de Aguado (2004a) que nos invita a reflexionar acerca de poner en marcha elementos educativos dirigidos a toda la población en general. Plantea para ello, un modelo de análisis y de actuación que repercute de manera significativa en todo el proceso educativo, desde perspectivas de libre elección y acceso a todos los recursos educativos, sociales y económicos, en igualdad de oportunidades, sea cual sea su origen y pertenencia.

El problema, como señala Tuts (2007), es reducir la educación intercultural a la atención al alumnado migrante desde concepciones que en vez de generar acercamiento, provocan rechazo y recelo, como son las relativas a la lengua vehicular como factor de integración, sin tener en cuenta su vinculación como forma de comunicación, el fomento del relativismo cultural donde la convivencia se percibe como algo insólito, o la cohesión social, identificándola con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo.

Las políticas de educación intercultural deben apostar por la convivencia y el diálogo entre culturas desde la igualdad de condiciones y oportunidades como nos recomienda Cruz (2015):

Las políticas interculturales no distinguen entre culturas mayoritarias y minoritarias, sino entre culturas dominantes y subalternas; tratan de atacar tanto las consecuencias como las causas de la desigualdad entre culturas articulando la justicia cultural con la justicia social; no sólo apuestan por la coexistencia entre culturas, sino también por el diálogo, el respeto y la convivencia; y son políticas participativas y de largo plazo, que también deben orientarse a los grupos culturales dominantes o erigirse como un enfoque transversal a las políticas educativas para no reproducir los patrones de discriminación y exclusión al focalizarse únicamente en los grupos victimizados. Este es un horizonte normativo, un ‘deber ser’ que deberían perseguir las políticas de educación intercultural si realmente se quiere construir la interculturalidad (p. 205).

En síntesis, la educación intercultural podría definirse como un concepto pedagógico distinto que hace referencia a la valoración positiva de la diversidad cultural, al mismo tiempo que promueve espacios socioeducativos de diálogo y de enriquecimiento a través del intercambio cultural y emocional, donde la escuela se convierte en un espacio idóneo para promover actitudes y valores. De este modo, la educación intercultural en las escuelas debe ser el primer escalón de intervenciones educativas interculturales más amplias, que no deben restringirse únicamente al ámbito escolar, ya que el fin último de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre el alumnado para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en general (Leiva, 2013a, 2015b). Interesantes son, en este sentido, las palabras de Sabariego (2004):

La concreción de estos propósitos en el marco escolar de nuestros centros educativos implica entender la educación intercultural como un movimiento de reforma dirigido a: incrementar la igualdad educativa de todo el alumnado; fomentar una práctica democrática y hacer posible el reconocimiento de múltiples visiones del mundo, englobando cambios importantes en todas las variables de las instituciones educativas sin desvincularlas de su contexto sociopolítico (p. 150).

En lo que se refiere a los principios de la educación intercultural, García y Barragán (2000) consideran que dicha iniciativa debería tomar como punto de partida los siguientes elementos. En un primer momento, la intervención intercultural debe implementarse no sólo en la educación formal, sino en todos y cada uno de los escenarios que permitan la convivencia entre culturas. Además, no tiene sentido desde la educación intercultural, llevar a cabo comparaciones entre grupos étnicos, en relación a diferencias culturales, lingüísticas y/o culturales (Palacios, 2009). Por otra parte, es preciso poner en valor los referentes compartidos y por tanto, los rasgos comunes culturales (Leiva, 2017b). Además, la educación intercultural requiere formación para fomentar competencias entre las diferentes culturas, al igual que debe posibilitar las circunstancias acordes para que las sociedades sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Y por último, la formación en interculturalidad debe ser, a nuestro entender, aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción, crítica cultural y de crecimiento, así como de desarrollo personal pleno.

CAPITULO 3

POLITICAS INTERCULTURALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

3.1. Políticas educativas en materia de alumnado migrante

3.1.1. Legislación y normativa sobre el alumnado migrante

3.1.2. Concentración de alumnado migrante en los centros públicos

3.2. Buenas prácticas sobre la atención de la diversidad cultural

3.2.1. Ejemplos de programas de atención educativa del alumnado migrante

3.2.2. Aspectos críticos de los planes para alumnado migrante

3.3. La escolarización del alumnado migrante

3.3.1. Evolución de la escolarización de alumnado migrante en España

3.3.2. Distribución de alumnado migrante en la Región de Murcia

INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, en las diversas leyes educativas ha habido modificaciones que han producido retrocesos y avances significativos en el sistema educativo español. A grandes rasgos, si centramos nuestro interés en los artículos de las distintas leyes, en relación al alumnado migrante, podemos encontrar en el artículo 2.3 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990) que uno de los principios de la educación es la efectiva igualdad de derechos de género, la no discriminación y el respeto a todas las culturas. Asimismo, aparece el artículo 42.1 de La Ley de Calidad de la Educación (LOCE 2002) en lo que se establece que las administraciones educativas facilitarán la escolarización del alumnado extranjero en edad de escolarización obligatoria y garantizarán programas específicos de aprendizaje para favorecer el conocimiento de la lengua y la cultura autóctona. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006), en su artículo 78.1, hace hincapié en la atención del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español. Y, por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se refiere en el artículo 2.4 a los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, entre otros, haciendo hincapié en su carácter exigente, integrador e inclusivo.

A pesar del marco legal expuesto, a lo largo de este tercer capítulo veremos cómo el incremento progresivo del alumnado migrante en los centros educativos plantea numerosos desafíos a la comunidad educativa. En este sentido, la política educativa tiene un papel instrumental y una responsabilidad insoslayable para facilitar la normalización e integración escolar de este alumnado en igualdad de condiciones. Por ello, la administración educativa ha realizado grandes esfuerzos para atender y garantizar una educación gratuita y equitativa para todos, desarrollando normativa estatal y autonómica, basada en mejorar los recursos y en establecer medidas que han ido encaminadas a flexibilizar el currículo y a mejorar la organización escolar. Sin embargo, la tendencia creciente de concentración de población migrante en centros públicos, como vamos a profundizar en el próximo apartado, así como las

medidas segregadoras vinculadas a actuaciones compensatorias, han causado bajo rendimiento del alumnado migrante, ausencia de interacción entre alumnado migrante y autóctono y escasa participación de los progenitores en la escuela. No obstante, siguen sin recibir respuestas claras y definitivas por parte las políticas educativas.

Cabe resaltar que la vinculación sistemática del alumnado migrante con la educación compensatoria y la educación especial, como recursos inmediatos y frecuentes, para lograr la inclusión educativa del alumnado migrante, refleja las iniciativas asimilacionistas adoptadas por las políticas institucionales que están lejos de los resultados deseados por la comunidad educativa (Guzmán et al., 2011). Esta asociación simplista entre el alumnado migrante y la educación compensatoria queda lejos de las pretensiones de las políticas educativas en cuanto a potenciar el talento de todo el alumnado y reducir las situaciones de vulnerabilidad, como viene reflejado en el preámbulo I de la LOMCE 8/2003 al afirmar que:

Todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.

Independientemente de las medidas curriculares y organizativas implementadas en los centros educativos, como respuesta acuciante para facilitar la escolarización de alumnado migrante, la mayor parte de las instituciones educativas han adoptado medidas iniciales para determinar el nivel educativo del alumnado, su incorporación al curso y grupo de referencia, facilitar la participación de la familia y planificar un plan de acogida en función de las necesidades, tanto de los progenitores como de los propios menores (Alcalde, 2008). No obstante, dichas iniciativas siguen siendo insuficientes para aspirar a una escuela inclusiva que garantice el éxito escolar de todo el alumnado, teniendo en cuenta que el abandono escolar entre la población migrante alcanza el 35.8%, según los datos disponible en el MECD (2017).

Si bien las políticas de zonificación constituyen a priori una herramienta no segregadora ni focalizadora, en la realidad educativa dan lugar a las desigualdades sociales y étnicas propias de su contexto territorial (Santos-Rego,

Crespo, Lorenzo y Godás, 2012). Desde esta perspectiva, centramos el interés en este capítulo en el desarrollo de políticas educativas de zonificación que tengan en cuenta las preferencias de los padres, fundamentalmente, de aquellos que residen en barrios desfavorecidos, para poder optar a otros centros educativos de otros barrios, indistintamente de su titularidad, lo que podría a su vez ir en consonancia con estrategias de discriminación positiva, potenciando la heterogeneidad social y por tanto escolar en los centros educativos (Maroy, 2008). Y en esta línea argumental, el logro se alcanzaría si además las políticas educativas de zonificación, generaran un contexto idóneo donde las propias familias pudieran contar con las mismas posibilidades para acceder al centro educativo que verdaderamente deseen (Alegre, Benito y González, 2008).

En definitiva, abogamos por planificar e impulsar políticas educativas coherentes y estables, donde las presiones de competitividad existentes entre los distintos centros educativos, se positiven hacia instituciones educativas, con estructuras y recursos pedagógicos consolidados, que impulsen estrategias conjuntas de intervención, facilitando la inclusión y la equidad educativa y cuyas acciones permitan reducir el incremento y la reproducción de mecanismos que conducen a la discriminación sistemática y permanente, palpable en el seno de los centros escolares.

3.1. Políticas educativas en materia de alumnado migrante

3.1.1. Legislación y normativa sobre el alumnado migrante

La creciente presencia de la población migrante en España ha producido paralelamente la incorporación progresiva de los hijos en edad escolar en el sistema educativo. Como es bien sabido, el derecho a la educación del alumnado extranjero viene reflejado en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros, modificada por la Ley Orgánica 2/2009; también en la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), y actualmente viene recogida en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En su artículo 9.1 declara lo siguiente:

Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria (...) Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles.

Del mismo modo, las políticas educativas, cuyo objetivo principal es la integración social de la población migrante, declara en el Artículo 9.3 de la Ley Orgánica 2/2009: “Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social” . Asimismo queda reflejado en el artículo 78.1 de la Ley Orgánica 3/2006 de Educación, sobre el principio de la igualdad, teniendo en cuenta que la integración social implica promover una situación no discriminatoria que favorece la igualdad de oportunidades que rige el derecho a la educación, al establecer que:

Corresponde a las administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria” y se determina que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (art.84.3).

En la misma línea argumental, se señala que la permanencia del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo se vincula a la capacidad de dicho sistema de proporcionar una escolarización de calidad. La búsqueda de esta calidad se refleja en el ordenamiento jurídico español desde hace aproximadamente una década. Ya la Ley Orgánica 3/2006 de Educación lo recoge en su artículo 78.2:

Las administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a su circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Por otro lado, la administración educativa asocia los derechos y deberes a la escolarización con la posesión de la documentación legal de los progenitores en su artículo 9.4 señalando que:

Los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad de escolarización obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración.

En cuanto a la respuesta a la atención a la diversidad del alumnado extranjero con carencia de competencias lingüísticas y comunicativas, trayectoria escolar deficiente, desfase curricular considerable, incorporación a lo largo del curso escolar a los centros educativos, ausencia de participación de las familias, desconocimiento del sistema educativo, construcción de identidad personal y cultural, etc. podemos señalar, que han ido apareciendo diferentes medidas específicas en las distintas comunidades autónomas para garantizar la integración escolar y el “éxito” académico del alumnado migrante, respaldadas por el artículo 42.1 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) sobre la incorporación al sistema educativo en relación al alumnado extranjero que establece lo siguiente:

Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje, con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

Asimismo, el artículo 42.2 matiza lo anterior resaltando la simultaneidad de los programas y medidas específicas:

Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

En este sentido, cabe recordar que estas medidas llevadas a cabo pretenden no solo abordar las competencias académicas que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también instruir al alumnado a nivel actitudinal, social y cultural en su nuevo contexto social. Algo que venían manifestando Quicios y Miranda (2005) al confirmar que el principal objetivo de las medidas destinadas al alumnado migrante es adquirir las competencias lingüísticas adecuadas para impulsar la autonomía personal y el contacto cultural en el entorno socio-escolar del alumnado.

3.1.2. Concentración de alumnado migrante en centros públicos

La concentración excesiva de alumnado migrante extranjero en determinados centros educativos de carácter público ha sido estimulada en un principio por la ambigüedad de la política de escolarización de este alumnado, lo que ha generado la aparición de la “escuelas gueto”, dando lugar a la presencia de múltiples retos significativos que se iniciaron en los centros educativos de infantil y primaria, y que se extendieron gradualmente en el seno de la enseñanza secundaria. Esta tendencia provoca que determinados centros educativos atiendan casi en exclusiva a alumnado migrante, bien por el traslado a las aulas del gueto residencial desfavorecido en el que se convierte el barrio en el que se ubica el centro, o bien por el efecto de un éxodo masivo del alumnado autóctono a otros centros, ante la presencia de alumnado migrante extranjero (Moreno, 2002). Partiendo de estas premisas, se pueden observar los porcentajes que aparecen en la red pública en las distintas Comunidades Autónomas como se detalla a continuación en la Tabla 1.

Como se puede apreciar en dicha Tabla, la concentración de alumnado migrante en los colegios públicos se acentúa en todas las comunidades autónomas. Melilla, Extremadura y Castilla la Mancha encabezan los porcentajes más preocupantes en la Red Pública (RPB), alcanzando el 95.8%, 90.9% y 90.6%, frente al 4.2%, 9.1% y 9.4% en la Red Privada (RPV). Por su parte, Canarias, Ceuta y Murcia registran porcentajes considerablemente elevados en la RPB contando con el 89.3%, 88.6% y 88.2%; mientras que, en cambio, en la RPV no superan el 10.7%, 11.4% y 11.8%. Por otro lado, se puede observar que Navarra, Asturias, Andalucía y Galicia registran el 84.7%, 83.5%, 83.5% y 83.1% de alumnado migrante en la RPB; no obstante, en la RPV el

porcentaje no es superior al 15.4%, 16.5%, 16.5% y 16.9%. En cuanto a Valencia, Castilla León, Aragón y la Rioja, en la RPB alcanzan el 82.5%, 82.0%, 81.2% y 80.3% respectivamente mientras que el 17.5%, 18.0%, 18.8% y 19.7% en lo que se refiere a la RPV. Y, por último, tenemos las Comunidades Autónomas de Barcelona, Baleares, Madrid, Cantabria y País Vasco, con porcentajes que oscilan entre 79.0%, 76.9%, 74.8%, 73.5% y 69.7% en la RPB; en cambio, la RPV presentan a un porcentaje inferior como el 21.0%, 23.1%, 25.2%, 26.5% y 30.3%. Es preciso resaltar, no obstante, que numerosos alumnos y alumnas reflejados en las estadísticas del Ministerio de Educación como alumnado autóctono son de origen migrante con nacionalidad española, lo que aumentaría exponencialmente los datos indicados.

Tabla 1.

Desigualdad en la concentración de alumnado migrante extranjero en Enseñanzas de Régimen General y especial por Comunidades Autónomas en España (Curso 2016-2017)

Comunidades Autónomas	Número	Centros Públicos		Centros Privados	
		Número	%	Número	%
Andalucía	84.675	70.696	83.5	13.979	16.5
Aragón	27.595	22.418	81.2	5.177	18.8
Asturias	5.516	4.607	83.5	909	16.5
Baleares	26.614	20.462	76.9	6.152	23.1
Canarias	25.808	23.035	89.3	2.773	10.7
Cantabria	5.592	4.109	73.5	1.483	26.5
C. León	22.993	18.863	82.0	4.130	18.0
C. La Mancha	25.620	23.223	90.6	2.397	9.4
Cataluña	171.754	135.739	79.0	36.015	21.0
Valencia	90.832	74.959	82.5	15.873	17.5
Extremadura	5.443	4.948	90.9	495	9.1
Galicia	11.948	9.932	83.1	2.016	16.9
Madrid	132.932	99.474	74.8	33.458	25.2
Murcia	35.834	31.609	88.2	4.225	11.8
Navarra	8.526	7.213	84.6	1.313	15.4
País Vasco	28.593	19.947	69.7	8.646	30.3
Rioja (La)	7.227	5.808	80.3	1.419	19.7
Ceuta	1.092	968	88.6	124	11.4
Melilla	2.434	2.332	95.8	102	4.2
España	721.028	580.342	80.5	140.686	19.5

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su página web*

En virtud de lo anterior, algunas voces ya apuntan que la guetización generada en los centros educativos de titularidad pública constituye uno de los grandes retos actuales del sistema educativo, ya que perjudica al rendimiento escolar y a la integración social del alumnado migrante, y con ello a la cohesión social (Goenechea, 2016). Se constata que “ser inmigrante penaliza al alumno en

la escuela pública en todas las materias” (Salinas y Santín, 2009, p. 40). Por tanto, para avanzar hacia la equidad del sistema educativo, las Comunidades Autónomas deberían de adoptar iniciativas que favoreciesen la heterogeneidad social en las escuelas, tanto públicas como privadas, evitando la segregación del alumnado por razón de origen social que en la práctica se produce (Gil, 2014), tal y como se apuntaba en el apartado anterior.

De todo ello se desprende que la parcelación del “mercado” escolar conlleva importantes diferencias de estatus tanto a nivel social como académico, dando lugar a la confirmación de la correlación negativa entre rendimiento académico y concentración escolar según los datos del informe PISA (2015). Siendo conscientes de la desproporcionalidad del reparto del alumnado migrante entre centros públicos y privados, la escuela requiere previsiones y disponibilidad de recursos humanos, didácticos, instrumentales y ambientales, así como la organización eficiente de los mismos, teniendo en cuenta que lo más imprescindible de una organización educativa es su funcionamiento. Desde esta perspectiva, la asignación de recursos complementarios a los centros educativos, en base al número de alumnado desfavorecido, sería una medida igualitaria a aplicar y mejorar así el rendimiento académico de los mismos. (OCDE, 2012) No obstante, coincidimos con Santos-Rego, Crespo, Lorenzo y Godás, (2012) cuando defienden que la determinación en contra de la segregación escolar, condicionada por variables a nivel social, étnico y escolar, requiere priorizar la efectividad en los resultados en detrimento de la calidad en los procesos, optimizando las competencias y la evolución del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. En síntesis, independientemente de los recursos que se pueden y deben implementar en los centros educativos con mayor presencia de alumnado migrante, es preciso incorporar nuevas estrategias educativas que permitan el aprovechamiento al máximo de tales recursos.

3.2. Buenas prácticas sobre la atención de la diversidad cultural

3.2.1. Ejemplos de programas de atención educativa del alumnado migrante

La creciente tendencia de concentración de alumnado migrante en los centros educativos de carácter público, produce carencias innegables que plantean una serie de retos e implicaciones a nivel organizativo, metodológico y curricular en todas y cada una de las etapas educativas, teniendo en cuenta que "la escuela solo tiene sentido cuando se plantea el alcance de objetivos valiosos para todo el alumnado, independientemente de su contexto social, lugar de origen y de las posibilidades de la familia" (Ballesteros, Aguado y Malik, 2014, p, 104).

Así se considera que los centros educativos con alta tasa de alumnado migrante reclaman la implementación de recursos o dispositivos pedagógicos para facilitar la gestión de la diversidad cultural, la formación del profesorado en competencias específicas de carácter intercultural, el diseño de estrategias para impulsar las relaciones familia y escuela, así como la incorporación de la figura del mediador o mediadora intercultural como soporte de apoyo especializado para reducir la brecha existente entre alumnado autóctono y alumnado migrante, a nivel de integración escolar y de rendimiento académico (Chamseddine, 2018).

Otros autores como Cernadas, Santos Rego y Lorenzo (2013) insisten en la necesidad de proporcionar recursos humanos y materiales necesarios, así como la articulación de programas basados en conocimientos específicos y competencias en materia de educación intercultural, en todos los centros educativos y, más aún, los que están ubicados en contextos vulnerables, sin olvidar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas entre centros de similares características. En este sentido, Díez (2014) advierte que la mayoría de los centros educativos, con y sin población migrante, están alejados de la perspectiva intercultural y que ésta es prácticamente inexistente, enfocada de manera general a la educación compensatoria. Además hay que añadir, que en ocasiones ésta ausencia de perspectiva intercultural, se justifica como un modelo de buenas prácticas, que en nuestra opinión no responde en absoluto a los intereses y necesidades educativas del alumnado migrante.

Del mismo modo, González Falcón, Gómez y García (2012), reclaman una implicación más activa en la gestión de la diversidad cultural de los equipos directivos. Para ello, plantean mejorar los mecanismos de coordinación entre éstos y el resto de agentes educativos implicados, así como permitir que dispongan de información relevante para su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además deben reconocer y asumir su papel como líderes dinamizadores, responsables y comprometidos con la diversidad cultural de sus centros educativos, al mismo tiempo que sus políticas escolares deben distanciarse de planteamientos que conduzcan a la confrontación y al individualismo, y centrar sus estrategias y esfuerzos en compromisos por el bien común del conjunto del alumnado.

Hay que tener en cuenta que en los centros escolares, las familias no participan de manera igualitaria. Por el contrario, las familias procedentes de contextos vulnerables, (los migrantes, las clases trabajadoras, las minorías étnicas, etc.) presentan mayores dificultades, en este sentido, ya que se encuentran más alejadas de la cultura escolar. Esto se retroalimenta con la visión que la propia institución educativa tiene de éstas, que las descalifica constantemente por la desidia o incomparecencia en la comunidad escolar, lo que constituye una responsabilidad de la propia escuela, en cuanto a la concreción del proyecto pedagógico entendido como una participación activa en términos de inclusión, orientada a la reducción de las desigualdades y, por tanto, una estrategia de mejora de los resultados académicos para todos (Collet-Sabé et al., 2014). Dicho de otra manera, es preciso resaltar que las características familiares son distintas entre la propia población autóctona en general, y más aún si nos referimos a las peculiaridades culturales y dificultades de las diversas familias migrantes. Entre ellas cabe destacar: las barreras lingüísticas, el desconocimiento del sistema educativo y de los procedimientos de participación y la desconfianza mutua que sustenta la tendencia a acudir al centro educativo por aspectos lúdicos, otras veces festivos e incluso por elementos vinculados con gestiones credenciales.

Asimismo, González (2007) señala que la falta de información por parte de las familias migrantes sobre la cultura escolar de acogida, unido al desconocimiento del funcionamiento del centro y los temores que experimentan hacia la asimilación cultural, obstaculizan la integración de los mismos en el

contexto escolar, y provocan la adopción de un modelo pasivo de participación en numerosos casos. La autora añade que es acuciante dar respuestas efectivas a nivel de orientación y asesoramiento en la primera acogida de dichos padres en relación a la institución educativa. En definitiva, consideramos necesario establecer un sistema de acogida a las familias y a sus hijos, especialmente a aquellos menores en situación de especial vulnerabilidad, que permita acelerar a posteriori la inserción de éstos y un beneficio para todo el alumnado.

Ello supone gestionar mejor una plena inclusión escolar del alumnado migrante que no está exenta de dificultades en estos centros educativos con polarización escolar como se ha expuesto en el apartado anterior. Del mismo modo, requiere aplicar estrategias e instrumentos a corto, y medio y largo plazo que den respuesta a los factores sociales, culturales que repercute en el éxito escolar de este alumnado. Se trata de potenciar la atención individualizada a dicho alumnado con propuestas y actuaciones basadas en programas eficientes de atención educativa, que reduzcan las desigualdades sociales dentro y fuera de la escuela, que incidan a su vez en los factores que puede producir alumnos con alto riesgo de fracaso y abandono escolar.

La L.O.E (2006) en su Título Preliminar hace referencia al objetivo de carácter general de “favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades”. Del mismo modo, en el Cap.I, (art. 1b) alude a la compensación educativa de las desigualdades culturales, con la puesta en práctica de valores de solidaridad, tolerancia, igualdad y respeto. De igual forma, y en los fines de la ley, en el apartado g), hace referencia a la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad, como elemento enriquecedor de la sociedad. En la misma línea argumental el Título II, “Equidad de la Educación”, Cap I, art. 78, recoge la necesidad de:

1. Favorecer la incorporación al sistema educativo español, de alumnos que proceden de otros países. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.
2. La escolarización se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más

adecuado a sus características y conocimientos con aprovechamiento su educación.

De todo ello, se desprende que la atención educativa al alumnado migrante, precisa de medidas didácticas, específicas y complementarias, así como estrategias pedagógicas que apoyen y favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de este colectivo. Desde esta perspectiva, los principios de solidaridad y de igualdad, entendemos que son claves para la implementación de cualquier proyecto educativo cuyo objetivo sea garantizar la inclusión educativa plena de este alumnado. Para ello, el sistema educativo español ha ido poniendo en marcha de manera progresiva en los centros educativos distintas acciones y medidas, destinadas a la atención del alumnado extranjero, que presenta dificultades en cuanto a la lengua vehicular en los procesos de enseñanza-aprendizaje básicos. A continuación presentamos algunos modelos llevados a cabo en distintas Comunidades Autónomas bajo diferentes denominaciones, y que han supuesto avances y retrocesos, coincidencias y diferencias en la práctica educativa.

El desarrollo de las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (en adelante ATAL) en Andalucía surge en 1998, para atender al alumnado que llegaba a los centros docentes almerienses, y que desconocía el idioma español e incluso, con baja o nula escolarización en sus países de origen. El programa se fue generalizando al resto de Comunidades Autónomas, y en 2007 quedó regulado por la Orden de 15 de enero. Estas aulas vienen definidas como un programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculado a docentes específicos, orientado a la integración del alumnado migrante en su centro educativo y a su incorporación, teniendo en cuenta su proceso de aprendizaje, su edad y competencia curricular (Cruz del Pino, et al, 2011). Desde sus inicios hasta ahora, en la comunidad andaluza, se ha producido un cambio muy importante, ya que en el momento actual se procura que la intervención se realice dentro del aula ordinaria, a través de técnicas de aprendizaje cooperativo, y mediante la utilización de metodologías inclusivas, si bien se mantienen de manera mixta el apoyo fuera del aula ordinaria a aquel alumnado que llega con nula o escasa escolarización previa. Las acciones se centran en la acogida del alumnado migrante, el aprendizaje del español como lengua vehicular, y el mantenimiento de su cultura de origen. Todo ello, bajo el

prisma de poner en valor la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural, la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, aspectos que necesariamente se estructuran en el Plan Curricular de Centro (Montes, 2015).

En cuanto a las aulas temporales de inmersión lingüística en Extremadura, se aplica siguiendo la misma línea de intervención que en el caso de Andalucía, relativa a la compensación educativa, y al proceso de escolarización con discriminación positiva para alumnado en desventaja, y subvenciones a entidades y/o asociaciones del tercer sector, para la ejecución de programas interculturales. El profesorado constituye la clave en los programas de compensación educativa y su formación se centra en el carácter permanente de la misma a través de seminarios y cursos, con la aportación de recursos complementarios propios de los centros educativos, procedentes del centro de profesores y recursos.

En el caso de Cataluña, el departamento de enseñanza elaboró el *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006* (Plan LIC), que entre sus objetivos recoge “la integración escolar y social de todo el alumnado, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen” (Departament d'Ensenyament, 2003). Dicho Plan establece tres líneas de actuación en cuanto a la atención educativa dirigida a alumnado de procedencia extranjera, como son el aula de acogida, el centro educativo inclusivo y el entorno escolar educador. El aula de acogida, como un recurso temporal, se organiza en base a la escolarización previa de los alumnos, su lengua de origen, así como otras características concretas de este alumnado, realizando la intervención dentro del aula ordinaria o bien en grupos de trabajo heterogéneos, garantizando la interacción con los autóctonos. El aula se enmarca en un contexto curricular que además de aprender la lengua vehicular de aprendizaje, facilita al máximo al alumno de procedencia extranjera, la adquisición de los contenidos curriculares, tanto de las áreas lingüísticas como de las no lingüísticas de la enseñanza obligatoria. En cuanto a la segunda línea, el centro educativo inclusivo, el Plan recoge como estrategia que sean centros educativos acogedores, y para ello establece como principio fundamental, la responsabilidad de todo el profesorado en cuanto a la acogida de este alumnado, con un enfoque educativo competencial, que garantice la igualdad de

condiciones y, por tanto, de oportunidades. Y finalmente la última línea de actuación educativa en relación al alumnado migrante, la constituye los Planes Educativos de Entorno que responden a una propuesta de cooperación educativa entre el departamento de enseñanza y los ayuntamientos con el apoyo y la colaboración de otros departamentos y la participación de otras entidades, al objeto de lograr el éxito educativo de todo el alumnado, en vías de proporcionar cohesión social en términos de equidad, la educación intercultural, convivencia y el uso de la lengua catalana (Sánchez y Mayans, 2015).

Al igual que el modelo anterior, en la comunidad autónoma de Canarias se pone en marcha, el *Aula de Apoyo Idiomático dentro del Plan de Atención a la diversidad de Canarias*, como medida gestionada a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, y que se encuentra regulada por la Resolución de 4 de abril de 2005 que hace referencia a la gestión de la diversidad en los centros escolares que imparten Enseñanza Básica. Se dirige al alumnado del tercer ciclo de educación primaria y E.S.O., con grupos pertenecientes a diferentes niveles educativos en virtud de su horario y número de horas en lengua extranjera. El profesorado es de apoyo con una formación basada en el plan de formación específico del centro y con recursos complementarios a través de las web educativas específicas.

Por su parte la Región de Murcia, a través de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, ha promovido una respuesta educativa orientada al alumnado migrante y para ello establece planes de acogida, proyectos de desarrollo intercultural y propuestas curriculares, planes de evaluación del español como lengua vehicular en procesos de enseñanza-aprendizaje, y proyectos de colaboración entre de las comunidades educativas implicadas. Así, las *Aulas de acogida*, enmarcadas en el Plan de Acogida, y reguladas por la Orden de 16 de diciembre de 2005, se constituyen como una modalidad de agrupamiento de carácter transitorio, para la adquisición de la competencia lingüística en español del alumnado de procedencia extranjera. Del mismo modo, se caracterizan por la heterogeneidad de su alumnado en cuanto a la edad, sexo, país de procedencia, etc., y por su enfoque individualista en relación al proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos. En este modelo destaca la importancia que se le concede a la colaboración que debe existir entre las

familias migrantes y la escuela. Del análisis y evaluación de este modelo, se desprende que el desarrollo de las Aulas de Acogida en la Región de Murcia, facilita la incorporación paulatina del alumnado migrante a su aula ordinaria, si bien es preciso no perder de vista, tanto el enfoque intercultural como el inclusivo, al igual que en Cataluña, para que estas aulas no se conviertan en espacios segregados. Para ello, es preciso adoptar decisiones y planteamientos claros sobre los principios y contenidos de estas aulas de acogida (Linares, 2007).

Otro modelo también a destacar es el de las *Aulas Temporales de Inmersión Lingüística* (ATIL) de Asturias, regulado por el Decreto 69/2002 de 23 de mayo, que define el currículo en la Educación Secundaria Obligatoria, y que en su artículo 13 recoge la necesidad de articular en cada centro educativo el Plan de Atención a la Diversidad, en base a estrategias de enseñanza-aprendizaje no segregadoras, medidas organizativas ordinarias como talleres de aprendizaje, agrupamientos flexibles en determinadas áreas. Así, la atención educativa al alumnado migrante se desarrolla como intervención socioeducativa en el marco del programa de compensación educativa, a través del Plan de Acogida Sociolingüística de alumnado migrante que establece cada centro, y dentro del mismo, y bajo la perspectiva de desarrollar en los centros educativos, programas homogéneos, se crean en el curso escolar 2004/05 las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística, enfocadas a la atención de alumnado extranjero de Educación Secundaria Obligatoria y de tercer ciclo de Educación Primaria, con desconocimiento total de la lengua castellana, ubicándose en aquellos centros educativos que presentan mayor concentración de población migrante. Destacan los contenidos curriculares que versan en torno a la adquisición de la lengua castellana, habilidades y hábitos escolares y sociales, encaminado todo ello, a su incorporación paulatina al aula ordinaria.

Navarra y La Rioja recogen un modelo de Aulas de Inmersión lingüística, de la misma manera que en el modelo de Asturias, que se inserta dentro del Programa de Inmersión Lingüística aplicable a partir de la Orden Foral 253/2004, de 16 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas; y de la Resolución 547/2006, del Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, que establece la organización

y funcionamiento del mismo. Así se establece en Educación Primaria la reserva de plazas por cada grupo de aula y son atendidos en su grupo de referencia con las adaptaciones curriculares correspondientes. Resulta novedoso este modelo en lo que respecta a la organización en Secundaria ya que el alumnado se centra en un curso escolar, y se circunscribe de manera temporal al centro que cuente con este recurso sea o no el suyo de referencia. No existe un currículum específico en este sentido, únicamente unas directrices básicas en cuanto a su funcionamiento y organización.

Por otra parte, las *Aulas de Adaptación Lingüística y Social* (Aulas ALISO) en Castilla-León, se enmarcan en el plan de atención al alumnado extranjero y de minorías aprobado por Orden de 29 de diciembre de 2004, publicado por Resolución de 10 de febrero de 2005, y desarrollado a través de la Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. Destacan por la importancia que conceden a la adquisición de la lengua vehicular como elemento esencial para acceder al currículo ordinario, así como al proceso de incorporación normalizado de este alumnado. Se establecen como un recurso transitorio, con un período máximo de tres meses, y se pueden distinguir entre aulas fijas e itinerantes, en función del tiempo de permanencia del profesor en el centro educativo. Arroyo (2012) señala que desde este modelo de atención educativa al alumnado migrante, nos hallamos ante un programa compensador, que si bien trata de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado en cuanto a la incorporación al currículo ordinario, dista en gran medida de que nos encontramos ante actuaciones realmente de inclusión educativa.

Hay que destacar llegados a este punto, que en la provincia de Palencia perteneciente a la Comunidad Autónoma antes referida, en 2012, se plantea una iniciativa educativa como respuesta a la inclusión del alumnado migrante (12-16 años), en las aulas de Educación Secundaria desde un enfoque sistémico, más allá de propuestas asimilacionistas, segregacionistas y compensatorias, con la pretensión final de la educación intercultural, desde la perspectiva de educar a todo el alumnado, incorporándose de manera novedosa, la figura profesional del Educador Social como coordinador del desarrollo del proyecto (Montalvo y Bravo, 2012). Esta intervención denominada Proyecto educativo en el aula inclusiva, apoya y asesora de la misma manera a las familias, al alumnado y al

profesorado, y pretende lograr la convivencia intercultural en los centros educativos y su entorno, tomando como referencia en su implementación al autor Díez Gutiérrez (2012). Como señala el mismo, se parte de la premisa de que la mitad del alumnado migrante, presenta dificultades de integración y de aprendizaje, y además son percibidos por el profesorado como motivo de conflictos y empeoramiento en el rendimiento académico del alumnado en general. La evaluación y valoración de esta experiencia va más acorde, en nuestra opinión con la línea de la educación inclusiva, como respuesta a la diversidad cultural de nuestras aulas.

En cuanto al País Vasco, es en el año 2011 cuando se implementa el *Plan de atención educativa al alumnado migrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural, 2012-2015*, activándose dispositivos específicos de atención educativa hacia este colectivo, como son el profesorado dinamizador del proyecto intercultural y el profesorado de refuerzo lingüístico. El primero cumple la función de desarrollar un proyecto de dinamización intercultural desde una óptica inclusiva, dirigido al alumnado y docentes, así como a las familias y a otros agentes sociales, orientando la intervención al éxito y mejora del rendimiento académico. Por su parte, el profesorado de refuerzo lingüístico atiende al alumnado de reciente incorporación y que requiere un plan de refuerzo lingüístico en los modelos B y D (totalmente en euskera), y para ello se centra en adquirir competencias lingüísticas en las lenguas en que se desarrolle su proceso de aprendizaje. El análisis de estos dispositivos pone de manifiesto que, si bien el profesorado manifiesta niveles de satisfacción elevados, en cuanto a la atención educativa hacia este alumnado, la brecha real que existe entre el rendimiento académico del alumnado nativo y el migrante no ha disminuido, dependiendo de numerosos factores tanto personales, como sociales y culturales, observándose además deficiencias en cuanto a la formación inicial de los docentes, inestabilidad del profesorado, precariedad del espacio empleado y escasa coordinación con el equipo directivo y tutores (Etxeberria, Murua, Garmendia y Etxeberria, 2015).

En el caso de la Comunidad de Madrid, se establecen las *Aulas de Enlace* a través del *Programa Educativo de Escuelas de Bienvenida*, reguladas por la Instrucción de 24 de junio de 2005, de la Viceconsejería de la Comunidad Autónoma de Madrid, para atender al alumnado de procedencia extranjera

recién llegado o con graves carencias en cuanto a competencias básicas. Son consideradas para un periodo de tránsito, como en los modelos que han sido expuestos, para paulatinamente incorporar al alumno a su aula ordinaria de referencia. En el aula de enlace, los alumnos adquieren las destrezas orales, escritas, auditivas y comprensivas del español durante un periodo aproximado de un curso académico y se establecen distintas fases en el proceso, tales como acogida, aprendizaje intensivo de la lengua vehicular y finalmente su incorporación al grupo de referencia. El tutor del aula de acogida constituye la persona de referencia para el alumno, existiendo una propuesta curricular como documento de apoyo, así como materiales complementarios. Del análisis y evaluación de las Aulas de Enlace se constata que si bien este modelo de atención educativa dirigido a alumnado migrante, facilita al profesorado a posteriori su tarea en el aula ordinaria, estas aulas conllevan también el aislamiento de estos alumnos durante casi todo el primer curso académico perjudicándoles aún más en su proceso educativo (Moreno, 2015). Del mismo modo, García Fernández y otros (2009) corroboran que los alumnos que acuden a estas aulas de enlace, solo mantienen contactos con el resto de alumnado de manera puntual, lo que viene a acentuar más si cabe su desconexión con su grupo de iguales.

Otro *Programa de Acogida del Sistema Educativo (PASE)* de la Comunidad Valenciana establece a través de la Resolución de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de Enseñanza, los criterios y el procedimiento a seguir como medida de apoyo temporal, destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. Consta de una primera fase, en la que se apoya a nivel de adquisición de la lengua de enseñanza del centro, y una segunda, donde se oferta al alumnado apoyo en competencias curriculares para circunscribirlo de manera progresiva a su grupo de referencia. Asimismo se emplea una metodología basada en aprendizajes lingüísticos propios de cada área a través de los contenidos curriculares, con un enfoque globalizador de aprendizaje, que promueve el desarrollo de actividades orientadas a la interacción en el aula, la implicación en el centro y el aprendizaje entre iguales. Estamos de acuerdo con Moscoso (2011) cuando afirma que al no participar este alumnado en el aula ordinaria de referencia, se sienten fuera del sistema educativo, y sienten que los conocimientos previos que portan de sus países de origen no tienen validez en

España, ya que en el momento de su llegada se les ubica en aulas de educación especial.

Para concluir con el presente apartado, cabe resaltar que si bien todas estas medidas reciben diferentes denominaciones, hay que agruparlas a todas ellas bajo el concepto de aulas lingüísticas, compartiendo una serie de rasgos como "su carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible" (Grañeras, Váque, Parra, Rodríguez, Madrigal y Vale, 2007, p. 163).

3.2.2. Aspectos críticos de los planes para alumnado migrante

Hay que destacar, llegados a este punto, que un análisis más pormenorizado de los distintos modelos referidos evidencia que ¿se están llevando a cabo? de manera apresurada, como consecuencia de los procesos migratorios acaecidos en España desde inicios del año 2000, donde urgía dar respuesta al fuerte incremento de alumnos extranjeros en las aulas. Interesante es indicar que la ausencia de reflexión crítica acerca de la viabilidad de dichas medidas, en cuanto a aspectos vinculados a la inclusión educativa basada en los cambios adecuados, con programas curriculares docentes, con objetivos claros, reales y alcanzables (Arroyo, 2012).

Los resultados y consecuencias derivadas de los planes de atención educativa de los alumnos migrantes aplicados y existentes en España, exigen plantearnos alternativas que den respuesta y centren su interés en las necesidades inmediatas y en implementar actuaciones que incidan positivamente en el éxito académico del alumnado. Para ello, se reclama prestar atención educativa que sea diferente al sistema educativo ordinario, ya que hasta el momento éste no ha sido efectivo y ha generado desigualdad, al igual que ha limitado en nuestra opinión, las expectativas del alumnado perteneciente a colectivos vulnerables como es el migrante.

Esto requiere por parte de los docentes y del conjunto de profesionales de la enseñanza, una orientación educativa y vocacional acorde que permita superar las desigualdades en cuanto a los niveles de éxito y de reconocimiento de la diversidad en detrimento de los fracasos escolares dentro de las aulas (Fernández, 2014).

González, Méndez y Rodríguez (2009) subrayan el incremento existente en el establecimiento de medidas de atención a la diversidad en los primeros cursos de la ESO, y cómo progresivamente aquellos alumnos que no se ajustan a los parámetros establecidos en estos niveles, como sucede con el alumnado migrante incorporado de manera tardía, quedan relegados desde el inicio de esta etapa a programas o medidas que marcarán significativamente su tránsito a lo largo de este período educativo. De lo que se desprende, que no podemos establecer objetivos ni metas comunes para todo el alumnado. Por el contrario, se observa cómo los docentes bajo el prisma de la atención a la diversidad, tienden a disminuir los niveles de logros y expectativas en los alumnos que presentan mayores dificultades, adaptándose el centro educativo a las desigualdades reales en el marco social (Flecha y Soler, 2013). En la misma línea argumental Rothstein (2004), después de revisar distintas investigaciones, confirma que en contextos de riesgo de exclusión escolar, existe en los docentes una predisposición a aminorar expectativas académicas, interponiendo adaptaciones curriculares que conducen a la segregación escolar y con ello al fracaso escolar.

Como venimos señalando, ésta escolarización paralela presenta un choque sobre todo para el alumnado. No obstante, es en los colectivos más vulnerables, como el alumnado migrante, sobre el que especialmente recae al implantarles automáticamente de aquellos aspectos del currículo educativo centrado en la sociabilidad, donde se minusvaloran previamente sus expectativas como consecuencia de sus dificultades educativas. Esta doble línea de escolarización supone de partida perjudicar de nuevo al alumnado migrante, al situarlo en desventaja y en posiciones de desigualdad educativa frente a sus compañeros (Aubert, 2011).

Desde esta perspectiva, coincidimos con Aubert, Flecha, García, y Racionero (2008) cuando señalan la importancia que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje, en detrimento de los resultados, y la prioridad de que éstos sean garantes de recuperación educativa y no de exclusión en las aulas.

El análisis implementado nos permite concluir que si bien en los últimos años se ha avanzado consistentemente en la promoción de medidas, para mejorar la acogida e inclusión de la población migrante, lo cierto es que aún quedan espacios o ámbitos de actuación que necesitan de una mayor atención.

En cuanto a legislación, por ejemplo, se constata la falta de normativa nacional específica sobre atención a la diversidad cultural promovida por la Administración Educativa.

En este sentido, reclamamos un mayor protagonismo de las acciones educativas y la importancia de articular dentro de los organismos oficiales, actuaciones que gestionen la diversidad cultural en los centros educativos. Por otra parte, cuando se evalúan las medidas que se fomentan en relación a las adaptaciones a la vida escolar diaria, es decir, aquellas en las que los centros educativos tienen en cuenta las particularidades culturales, religiosas o familiares del alumnado migrante, llama la atención la escasa regulación que existe al respecto, tanto en el ámbito estatal como en el autonómico. En España este tipo de cuestiones no se regulan a escala central y las adaptaciones relacionadas, por ejemplo, con indumentaria, menú escolar, festividades o actividades educativas, suelen llevarse a cabo a discreción del propio centro educativo, regulándose desde la Administración autonómica o local cuando surge una demanda considerable en este sentido. Estos vacíos aumentan en el profesorado el desconcierto y la soledad en el momento de tomar decisiones y, por tanto, de gestionar la diversidad cultural en sus centros, reclamándose desde distintos sectores educativos un mayor compromiso por parte de las administraciones educativas (González, Gómez y García, 2012).

Desde nuestra perspectiva, acometer éstos difíciles y complejos desafíos por parte de la escuela, requiere que los centros escolares tengan capacidad para liderar y movilizar dinámicas y estrategias organizativas y curriculares, que permitan atender y dar respuesta a la diversidad del alumnado migrante, entendida como un rasgo esencial y nuclear. Entendemos que esto ha de ir en consonancia con un equipo directivo líder en cuanto a esfuerzo, energía, dedicación, compromiso y empuje, y por consiguiente, consensuado por todos los profesionales implicados en el centro educativo (González, Méndez y Rodríguez, 2009).

Se trata de "aprender más y mejor", poniendo a disposición del alumnado migrante, prácticas educativas que no sólo garanticen competencias académicas limitadas al ámbito de socialización, sino que permitan además avanzar en su conocimiento.

El sistema educativo ha experimentado cambios significativos en la últimas tres décadas en el abordaje de la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos. En palabras de Lalueza y Crespo (2012).

Los modelos alternativos se reclaman interculturalistas, pretendiendo promover al tiempo el respeto a la diversidad y la convivencia e influencia mutua entre las comunidades, pero les falta un larguísimo recorrido, tanto en su concreción en programas, como a su plasmación en una práctica educativa cotidiana (p, 133).

Por otra parte, autores como Grau y Fernández (2016) afirman que la diversidad cultural ha sido gestionada con políticas institucionales centradas en la asimilación y la compensación educativa, como herramientas hacia la inclusión educativa donde el propio profesorado, percibe dicha diversidad de manera distinta y para ello hace referencia a la apreciación, la depreciación y por último la indiferencia. Así, los principales resultados de un estudio desarrollado por Carrasco y Coronel (2014), que analiza las percepciones del profesorado de cuatro centros educativos de Andalucía sobre la gestión de la diversidad cultural, revelan que dicho proceso de gestión es un problema particular, marginal y excluido del quehacer diario de los docentes, siendo una dimensión vinculada a la adaptación, que debería ser resuelta por el propio alumnado, orientadores y técnicos especialistas, añadiendo que:

Organizar por y para la diversidad conlleva promover y cultivar una cultura de centro donde la diferencia de cada persona sea considerada riqueza y no pobreza, sea gestionada como una oportunidad y no un problema y contribuya al desarrollo personal y colectivo (p.77).

En línea concurrente, Santos Rego y Lorenzo (2012) sugieren la toma de conciencia y el reconocimiento del beneficio social de la diversidad cultural emergente como pensamiento reflexivo y pedagógico, convirtiendo las aulas segregadoras en espacios interculturales que conducen a una iniciativa educativa inclusiva. Esto requiere, fomentar las relaciones intergrupales para conocer y reconocer otras perspectivas culturales y esquemas lingüísticos que faciliten el mantenimiento y el entendimiento de la heterogeneidad cultural en los distintos espacios de la escuela.

Interesante es, en este sentido, la aportación de Martínez de Lizarrondo (2009) al resaltar el uso frecuente y sistemático de la sensibilización de la comunidad educativa como forma de evitar la inclusión de la diversidad cultural en el currículo, para promover la integración efectiva del alumnado migrante en la escuela. Estrategia que obstaculiza la cohesión real y que potencia el mantenimiento de un currículo anclado en la dependencia, en las relaciones asimétricas, características del modelo de asimilación forzosa de la sociedad dominante como única alternativa posible.

Essomba (2010) ofrece diez ideas claves para impulsar de forma adecuada la gestión de la diversidad cultural en la escuela. La primera hace referencia al condicionante de la geografía del contexto en el se ubica la población migrante. La segunda exige la igualdad de derechos para todos. En tercer lugar, la aplicación de modelos coherentes con la realidad social. La cuarta idea señala el proyecto lingüístico de un centro desde la perspectiva intercultural. La quinta clave, alude al currículo intercultural como proceso que parte del etnocentrismo hacia la diversidad cultural. En sexto lugar, hace hincapié en la importancia de la construcción de la identidad desde un contexto abierto y flexible hacia los demás. En séptimo lugar, sitúa la práctica confesional fuera de la escuela. La octava clave, señala la importancia de la actitud cooperativa entre la escuela y la familia migrada. La novena, integra la dimensión comunitaria de la escuela. Y por último la décima, estaría vinculada a luchar contra el racismo, la xenofobia como uno de los principios de la interculturalidad. En estos casos, el compromiso y el posicionamiento pedagógico coherente basado en la innovación de los distintos actores de la comunidad educativa, es un aspecto crucial para la planificación, implementación, evaluación y seguimiento de dichas claves que sustentan y establecen la cohesión social.

Estos aspectos encierran, básicamente, las principales implicaciones y ofrecen una serie de elementos esenciales para gestionar la diversidad cultural que deberían poner los centros educativos como estrategias orientadas al acceso a la educación en igualdad de condiciones, la atención sociocultural a las familias, la elección de centro para facilitar la distribución equitativa del alumnado, la formación del profesorado en educación intercultural, la atención educativa especializada para el alumnado, la implementación del currículum

intercultural que equilibre la diferencia y el desarrollo de programas de prevención del fracaso y abandono escolar (Martínez y Lloret, 2017).

Todos los planteamientos señalados se centran en la riqueza que la diversidad cultural añade a las diferencias existentes entre cultura autóctona y cultura migrante. Y, para ello, coincidimos con Pérez y Sarrate (2013) cuando afirman que las instituciones educativas, como escenarios idóneos para la expresión y el desarrollo del conocimiento, tienen la responsabilidad de promover la inclusión educativa de calidad para todo el alumnado como motor principal de renovación, creatividad y progreso de la comunidad educativa. Por otro lado, la investigación etnográfica en centros educativos de España y Francia, para analizar la relación entre el modelo de gestión sociopolítica de la diversidad cultural de cada contexto, revela que las políticas educativas y las prácticas pedagógicas siguen caminos opuestos, haciendo hincapié en la necesidad de implementar un enfoque intercultural, para impulsar la interacción positiva, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la comprensión de las complejas relaciones entre igualdad y diferencia (Rodríguez, 2012).

3.3. La escolarización del alumnado migrante

3.3.1. Evolución de la escolarización de alumnado migrante en España

La realidad de la escolarización de alumnado extranjero ha experimentado incrementos muy significativos en las últimas décadas en el estado español y más concretamente en algunas comunidades autónomas, por la mayor presencia de población extranjera en sus provincias. Para ello, proporcionamos en la tabla 1 una visión global sobre la evolución que ha tenido la escolarización de alumnado extranjero en los centros educativos en cinco cursos (intervalo de 5 años) escolares -1995/1996, 2000/2001, 2005/2006, 2010/2011, 2015/2016- en las distintas Comunidades Autónomas, donde cabe recordar que la definición de alumnado extranjero es la de aquel que no posee la nacionalidad española. Sin embargo, el alumnado que posee la doble nacionalidad con otro país, se ha considerado por la administración educativa

en todo momento ciudadano español, lo que altera y eleva aún más los datos que a continuación se detallan:

Tabla 2.

Evolución de escolarización de alumnado extranjero en distintos cursos escolares en Enseñanzas de Régimen General y Especial por Comunidades Autónomas en España

Comunidades Autónomas	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2015/2016
Andalucía	5.306	17.698	60.654	90.283	83.561
Aragón	652	2.943	16.642	26.514	26.976
Asturias	399	1.037	4.298	7.058	5.640
Baleares	1.800	6.125	19.456	28.090	26.273
Canarias	4.174	10.523	27.294	33.213	25.658
Cantabria	196	715	3.705	6.589	5.285
C. León	2.138	4.334	17.676	29.821	23.600
C. La Mancha	819	3.529	19.476	34.765	26.879
Cataluña	14.463	24.902	110.578	170.418	170.449
Valencia	4.488	14.329	71.125	96.920	91.056
Extremadura	322	1.424	4.045	6.331	5.612
Galicia	1.141	2.350	8.918	17.248	12.323
Madrid	11.947	40.967	112.558	152.736	131.082
Murcia	399	4.481	26.244	34.193	35.767
Navarra	399	1.840	8.641	10.962	8.577
País Vasco	1.350	3.268	13.588	25.427	27.572
Rioja (La)	229	848	4.930	8.500	7.337
Ceuta	172	55	251	593	900
Melilla	295	500	878	1.480	2.189
España	50.689	141.868	530.954	781.141	716.736

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su página web*

Como se puede apreciar en la tabla 2 la incorporación de alumnado migrante extranjero en los centros educativos ha experimentado un aumento muy significativo en las últimas décadas en todas las Comunidades Autónomas, pasando al 50.689 en el curso 1995/1996 hasta alcanzar 716.736 en el curso 2015/2016. En este sentido, Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía encabezan el número de alumnos migrantes extranjeros que comienzan la escolarización: 14.463, 11.947, 4.488, 5.306 en el curso 1995/1996 y en el curso 2015/2016 alcanzan 170.449, 131.082, 91.056 y 83.561 respectivamente. A continuación, aparece la Región de Murcia con 399 alumnos en el curso 1995/1996, llegando a elevarse a 35.767 alumnos y alumnas en sus aulas en el curso 2015/2016. Sucede lo mismo en el País Vasco, Aragón, Castilla la Mancha, Baleares, Canarias y Castilla León, 1.350, 652, 819, 1.800, 4.174 y 2.138 respectivamente en el curso 1995/1996, sin embargo, alcanzan 27.572, 26.976, 26.879, 26.273, 25.658 y 23.600 en curso 2015/2016. Asimismo, Galicia registra 1.141 alumnos en el curso 1995/1996 y en el curso 2015/2016 llegan hasta 12.323 alumnos

migrantes. Y por último, tenemos las Comunidades Autónomas de Navarra, Rioja, Asturias, Extremadura, Cantabria, Melilla y Ceuta que no han llegado a superar 399, 229, 399, 322, 196, 295 y 172 en el curso 1995/1996, no obstante, estas cifras aumentan hasta 8.577, 7.337, 5.640, 5.612, 5.285, 2.189 y 900 en el curso 2015/2016.

En síntesis, se observa que la evolución de la cifra global de alumnado migrante ha aumentado a lo largo de los últimos veinte años en todas las comunidades autónomas. Del mismo modo, se aprecian diferencias palpables a nivel cuantitativo entre comunidades, debido a la evolución de los flujos migratorios marcados por las ofertas de empleo que proporciona cada zona geográfica. A su vez la influencia de la crisis económica ha provocado un retorno voluntario de numerosos migrantes a su país de origen dando lugar a la disminución de alumnado extranjero escolarizado en 781.141 en el curso 2010/2011 a 716.736 en el curso 2015/2016. Y, por otra parte, como se ha señalado anteriormente por los procesos de nacionalización de los menores procedentes de otros países.

Todo ello, implica repercusiones en el sistema educativo español que afronta retos vinculados a la igualdad de acceso, inclusión educativa de los menores migrantes, la compleja participación e implicación de sus familias, adopción de medidas organizativas y curriculares adecuadas para garantizar el éxito escolar de las "nuevas" incorporaciones (Grau y Fernández, 2016), unido a la formación inicial y continua del profesorado en competencias interculturales para impulsar la adecuada atención y gestión de la diversidad cultural, que a menudo es percibida como un problema excluido del proceso enseñanza-aprendizaje (Carrasco y Coronel, 2014).

Estas consideraciones nos llevan a reconocer, tal y como veremos en los apartados siguientes, el modesto recorrido de los centros educativos durante los últimos treinta años y cómo éste continúa resistiendo con prácticas y políticas educativas asimilacionistas, con escasa flexibilidad del currículo y de los propios recursos, con consecuencias que siguen obstaculizando el desarrollo personal y social del alumnado migrante, que impiden a su vez responder a los desafíos pendientes para garantizar la consecución de la equidad y la calidad educativa en la escuela.

3.3.2. Distribución de alumnado migrante en la Región de Murcia

En cuanto a la presencia del alumnado migrante en la Región de Murcia, cabe señalar, como se aprecia en la Tabla 3, que las comarcas del Mar Menor, Huerta de Murcia, Campo de Cartagena, Vega Media del Segura y Alto Guadalentín, encabezan los porcentajes de alumnado migrante en sus aulas, ya que sus grandes municipios cuentan con una elevada oferta de empleo en el sector primario, especialmente, en la agricultura como el caso de Murcia, Cartagena, Lorca y Molina de Segura.

Tabla 3.

Distribución de escolarización de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General y especial por Comarcas de la Región de Murcia. Curso 2015/2016

Comarcas	Total Alumnado	Total Extranjero	%
Altiplano	10.716	1.057	19.1
Alto Guadalentín	24.174	3.956	40.1
Bajo Guadalentín	12.966	3.453	76.4
Campo de Cartagena	48.964	6.163	47.1
Huerta de Murcia	103.833	10.318	57.5
Mar Menor	18.234	6.106	98.5
Noroeste	12.447	758	29.5
Oriental	2.206	343	23.8
Rio Mula	3.837	529	19.4
Valle de Ricote	4.000	356	33.5
Vega Alta del Segura	9.424	853	31.4
Vega Media del Segura	24.326	1.985	45.7

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por ECONET en su página web*

Los datos cuantitativos del portal de estadística de la enseñanza no universitaria de la Región de Murcia, en el curso 2015/2016, que vienen reflejados en la Tabla 3, evidencian que el Mar Menor con el 98.5, la Huerta de Murcia con el 57.5%, campo de Cartagena con el 47.1%, Vega Media del Segura con el 45.7% y Alto Guadalentín con el 40.1%, superan de manera significativa al resto de comarcas en cuanto a la presencia de alumnado migrante en sus centros educativos.

En la tabla 3 se ofrece una visión sobre la distribución porcentual de dicho alumnado en las distintas comarcas existentes, en esta Comunidad Autónoma. Según los datos ofrecidos por el portal de estadística de la enseñanza no universitaria de la Región de Murcia, en el curso 2015/2016 observamos que la comarca de Mar Menor (98.5%), Bajo Guadalentín (76.4), Huerta de Murcia (57.5%), Campo de Cartagena (47.1%), Vega Media del Segura (45.7%) y Alto

Guadalentín (40.1%), encabezan los porcentajes más altos de alumnado extranjero en sus centros educativos. A continuación aparecen las comarcas de Valle de Ricote (33.5%), Vega Alta del Segura (31.4%), Noroeste (29.5%) y Oriental (23.8%) con porcentajes muy significativos. Y, por último, podemos apreciar que las comarcas del Altiplano (19.1%) y Río Mula (19.4%) cuentan con porcentajes menos elevados que los anteriores.

Asimismo, si desgranamos estos datos, diferenciando al alumnado por procedencias, observamos diversas nacionalidades. Encontramos, en primer lugar, el Altiplano, con una población europea de 108 habitantes, procedentes de la Europa comunitaria, 104 personas; de la Europa no comunitaria, 4; de África, 334; de América, 490; de América del Norte, 4; de América Central, 17; de América del Sur, 469 de Asia, 23; y finalmente de Oceanía, 2.

Del Alto Guadalentín, refiere una población europea de 432, procedentes de la Europa comunitaria, 389 personas; de la Europa no comunitaria, 43; de África, 2.112; de América, 1.323; de América del Norte, 3; de América Central, 66; de América del Sur, 1.254; de Asia, 86; y finalmente de Oceanía, 2. El Bajo Guadalentín, presenta una población europea de 502, de la Europa comunitaria, 459 personas; de Europa no comunitaria, 43; de África, 1.628; de América, 1.246; de América del Norte, 0; de América Central, 39; de América del Sur, 1.207; de Asia, 70; y finalmente de Oceanía, 5.

Por su parte, el Campo de Cartagena, presenta una población europea de 645, procedentes de la Europa comunitaria, 505 personas de la Europa no comunitaria; 140 de África, 4.322 de América, 1.055 de América del Norte, 11 de América Central, 36 de América del Sur, 1.00; 8 de Asia, 138; y finalmente de Oceanía, 0. De la Huerta de Murcia destaca la población europea con 1.797, procedente de la Europa comunitaria de los 28, 1.017 personas; de la Europa no comunitaria, 780; de África, 4.808; de América, 3.132; de América del Norte, 47; de América Central 212; de América del Sur, 2.873; de Asia, 568; y finalmente de Oceanía, 2.

El Mar Menor se caracteriza por una población europea de 1.009, procedentes de la Europa comunitaria, 732 personas; de la Europa no comunitaria, 238; de África, 3.688; de América, 1.037; de América del Norte, 17; de América Central, 38; de América del Sur, 534; de Asia, 240; y finalmente

de Oceanía, 1. El Noroeste, presenta una población europea de 293, procedentes de la Europa comunitaria de los 28, 281 personas; de la Europa no comunitaria, 15; de África, 171; de América, 262; de América del Norte, 14; de América Central, 15; de América del Sur, 233; de Asia, 32; y finalmente de Oceanía, 0. La parte Oriental, cuenta con una población europea de 51, procedentes de la Europa comunitaria de los 28, 42 personas; de la Europa no comunitaria, 9; de África, 262; de América, 26; de América del Norte, 3; de América Central, 0; de América del Sur, 23; de Asia, 4; y finalmente de Oceanía, 0. Rio Mula, refiere una población europea de 70, procedentes de la Europa comunitaria de los 28, 67 personas; de la Europa no comunitaria, 4; de África, 255; de América, 192; de América del Norte, 1; de América Central, 2; de América del Sur, 189; de Asia, 8; y finalmente de Oceanía, 0.

En Valle de Ricote, se alude a una población europea 40 personas, procedentes de la Europa comunitaria, 31 personas de la Europa no comunitaria, 9; de África, 142; de América 158; de América del Norte, 0; de América Central, 2; de América del Sur, 155; de Asia, 4; y finalmente de Oceanía, 0. Por su parte, la Vega Alta del Segura, representa una población europea de 83, procedentes de la Europa comunitaria, 61 personas; de la Europa no comunitaria, 22; de África, 557; de América, 178; de América del Norte, 3; de América Central 25; de América del Sur, 150; de Asia, 25; y finalmente de Oceanía, 0. Y por último, la Vega Media del Segura, refiere una población europea de 466, procedentes de la Europa comunitaria, 397 personas; de la Europa no comunitaria, 69; de África, 894; de América, 548; de América del Norte, 12; de América Central, 28; de América del Sur, 508; de Asia, 74; y finalmente de Oceanía, 1.

Los datos expuestos permiten situarnos y acercarnos a la realidad educativa de los centros educativos que se encuentran inmersos en contextos vulnerables, y que cuentan en sus aulas con un porcentaje elevado de alumnado de procedencia extranjera. Estos datos son interesantes y a tener en cuenta para implementar en dichos entornos educativos programas y medidas educativas pedagógicas e inclusivas.

CAPITULO 4

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, FAMILIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

4.1. La comunicación intercultural en la escuela

4.1.1. Expectativas educativas y comunicación intercultural

4.1.2. Discurso de la familia y del profesorado sobre la participación

4.2. La participación familiar en el centro escolar

4.2.1. El centro escolar como espacio de participación

4.2.2. Familia, escuela y comunidad ante la participación

4.3. El rendimiento académico del alumnado migrante

4.3.1. Factores determinantes en el rendimiento académico

4.3.2. Análisis comparativo del rendimiento académico entre alumnado migrantes versus autóctono

INTRODUCCIÓN

Después de la segunda guerra mundial, España se encontraba aislada, desde el punto de vista internacional, como consecuencia del rechazo general que provocaba el régimen franquista. Como refieren Delgado, De La Guardia, Martín y Pardo (2016), el proceso de reapertura al exterior fue difícil y complicado, ya que la dictadura padecida durante cuarenta años, dejó en el territorio español, señas y marcas de identidad en todos los ámbitos de la vida cotidiana, siendo el de la participación de la ciudadanía, uno más a tener en cuenta con una incidencia muy significativa.

La fase posterior de transición del periodo franquista a la democracia, se caracterizó, debido a las fuertes movilizaciones ciudadanas muy reivindicativas, por procesos de apertura y representación en todos los ámbitos: educativo, social, económico y cultural. Sin embargo, en el momento actual, como veremos a lo largo del capítulo cuarto, acudimos a una crisis caracterizada por la desideologización, despoltización de numerosos sectores de población, incremento de posturas conservadoras, existencia creciente de valores neoliberales, y el fortalecimiento y asentamiento de las clases medias. Todo ello, como señala Andrés y Giró (2016), ha llevado a una ausencia de movilización a todos los niveles por parte de la sociedad de manera generalizada.

A partir del año 2006 en España, y como consecuencia de la aprobación de las reformas de los estatutos y normas autonómicas, Pérez (2008) apunta que se ha producido un proceso de mayor cobertura en la concreción de derechos más específicos en cuanto a la participación ciudadana. Desde ésta óptica, se constata el avance producido en cuanto a la amplitud del derecho de participación que va más allá del entendido únicamente como sufragio universal (Pérez, 2012). No obstante el progreso, en cuanto a la cultura participativa de toda la sociedad, implica como analizamos en el presente capítulo, una visión de democracia participativa, colaborativa y de comunicación como elemento motivador de la inclusión de todos sus miembros. Estos ajustes y reorganizaciones de estructuras, entendemos que deben ampliarse a todos los ámbitos y sectores de población, y en especial desde la perspectiva de nuestra

investigación, a la participación en la administración educativa. Para ello, la democracia participativa debe partir, en nuestra opinión, de una intervención y una acción directa desde el interior de la propia comunidad educativa.

Llegados a este punto, en este capítulo consideramos conveniente reflexionar en torno al proceso que estamos viviendo en relación al debate sobre participación educativa de las familias en la comunidad educativa, abogando por el compromiso de las instituciones y administraciones públicas con la democracia y los derechos humanos. Este se traduce en hacer efectiva la democracia participativa como alternativa para el cambio hacia la ideología de una cultura participativa, orientada a todos los individuos y grupos sociales, generando nuevos espacios para la sociedad, y convirtiéndose en una herramienta jurídica, de fortalecimiento y de estabilidad para todos sus ciudadanos (Ramírez, 2015). Dada esta matriz, constatamos que el desarrollo de sistemas eficaces y basados en buenas prácticas, en cuanto a una participación centrada en la calidad, conlleva mayor democracia desde la igualdad de condiciones, y mayor representación social, cultural y educativa.

En referencia a lo expuesto, resulta positivo mencionar, como recoge Molina (2017), el papel de los movimientos sociales en cuanto al proceso intrínseco de sentimientos de pertenencia y de identidad de las comunidades, que ha supuesto a lo largo de la historia de España la construcción de libertades y derechos. Esto viene a corroborar la necesidad imprescindible de participación de todos los agentes sociales en la toma de decisiones, para que los nuevos cambios y transformaciones sociales y educativas se produzcan. Confirmamos, por tanto, que el reto de las nuevas sociedades modernas es apostar por una sociedad civil fuerte con planteamientos éticos, críticos, y de construcción de instituciones educativas inclusivas.

Y como no podía ser de otra manera, la crisis actual existente en relación a la participación en la vida social y cívica de la población, también se plasma en la escuela. Fundamental ha sido, como refiere Egido (2015), el ejercicio de la legislación en materia de participación de las familias en la escuela, que abordamos a lo largo de este capítulo y que ha posibilitado estrategias y medios para su desempeño, revalorizando ésta participación como un derecho y un deber de las familias, no pudiendo permanecer al margen de los modelos democráticos, precisando para ello, del principio de apertura de los centros

educativos. Interesante será, en este proceso, determinar los valores e intereses compartidos al objeto de conseguir una colaboración entre ellas, real y efectiva (Parra, García Sáenz, Gomáriz y Hernández Prados, 2014).

De todo ello se desprende que la cimentación de la cultura participativa entre padres y escuela, supone sumar la concepción de participación que tiene interiorizada las familias y los centros educativos, en relación a cómo favorecer el desarrollo de la participación (Rivas, 2007). Esto viene a confirmar, que la implementación de la participación implica una vía bidireccional entre la familia y la escuela. Conciliar esta relación, como exponemos en este capítulo, implica analizar y reflexionar en torno a nuevos agentes que están incidiendo en la implicación por parte de las familias en la escuela, como son aspectos relativos a las políticas educativas en general y a los centros educativos en particular.

Considerando la realidad educativa actual, tan competitiva (Rodríguez y Guzmán, 2019), como consecuencia de la globalización que hemos aludido en capítulos anteriores, es un deber inexcusable abordar en este capítulo el rendimiento académico del alumnado migrante y autóctono, dada la existencia de la diversidad cultural propia en las aulas. Para ello, exponemos y analizamos los resultados obtenidos en diversas investigaciones y estudios, interrelacionando las variables personales, sociofamiliares, etc., y que nos permitirán determinar los predictores favorables que ejercen efectos decisivos directa e indirectamente en los resultados académicos.

Apostamos, desde las consideraciones señaladas, por planteamientos pedagógicos de incorporación de un currículo intercultural y democrático que permita además de meros contenidos académicos, la comprensión de aprendizajes culturales que generen y replanteen actitudes positivas, frente a situaciones de desigualdad, y/o exclusión educativa, cultural y social de los diferentes colectivos migrantes y autóctonos, desde la transversalidad enfocada al ejercicio y retroalimentación de conductas y valores responsables. Esto requerirá desarrollar metodologías pedagógicas, basadas en el diálogo y el consenso compartido, gestionando realmente en nuestra opinión la diversidad cultural y lograr una educación inclusiva desde la vertiente intercultural y cívica, además de garantizar el éxito escolar.

4.1. La comunicación intercultural en la escuela

4.1.1. Expectativas educativas y comunicación intercultural

Llegados a este punto, la literatura existente en cuanto a la población migrante, emplea dos concepciones distintas como son: las expectativas y las aspiraciones. Así, algunos autores como Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier (2001) entienden las expectativas educativas, como el nivel educativo que de manera real se quiere obtener, y las aspiraciones educativas como el nivel de educación reglada alcanzable. En la misma línea, Portes y Rumbaut (2001) diferencian entre aspiraciones como aquello que las personas desean que suceda y las expectativas entendidas como creencias de la gente en cuanto a lo que va a acontecer, siendo una característica propia de las primeras su carácter menos realista.

En el estudio que recoge Intxausti, Etxeberria, Feli y Joaristi (2014), las expectativas educativas hacen referencia a las creencias, valores y percepciones, que tienen las familias desde su propia historia de vida migratoria. Y es en este proceso de reajustes y reorganizaciones, desde donde la educación tal y como recoge Aparicio (2003) tiene un papel fundamental en cuanto a brindar a las familias y a sus hijos e hijas, mayores posibilidades de desarrollo y formación personal. Pues, como señalan Garreta y Llevot, (2007) “una de las primeras constataciones es la diversidad de situaciones, intereses y expectativas que existen entre los docentes y los padres y las madres y que pueden coincidir o generar choques entre ellos” (p. 10).

Así, las expectativas de las familias migrantes en cuanto a la educación de sus hijos, según definen Garreta y Molina (2000), se centran en cuatro aspectos: la escuela como espacio de estacionamiento de sus hijos; como escenario para obtener aprendizajes y destrezas educativas; como parte de la adquisición de una formación plena; como trampolín de dinamismo social. Esto conlleva un conflicto coexistente, por un lado, respecto a las expectativas de las familias migrantes, que esperan que sea la escuela la promotora de las competencias educativas de sus hijos, teniendo en cuenta que éstas pueden diferir de las suyas propias; y por otro, exigen el sostenimiento y el respeto de sus propias creencias en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, una investigación llevada a cabo por Jiménez (2007) recoge la opinión de las familias migrantes en cuanto al proceso educativo de sus hijos, donde se constata, la necesidad manifiesta de las familias de que sus hijos acudan al centro escolar para que éstos tengan un futuro mejor, dando así valor al sistema educativo español en comparación con el de sus países de origen. Por otra parte, denuncian la falta de información del profesorado y equipo docente en el momento de la llegada de sus hijos al centro educativo. En cuanto a la visión de las aulas de acogida como recurso idóneo a las dificultades educativas de sus hijos, reconocen que es un apoyo adecuado y que éste se realice en un espacio externo al aula ordinaria, lo valoran de manera positiva, al igual que la metodología individualizada empleada a tal efecto. Su participación e implicación educativa en el centro únicamente se realiza, cuando las familias son citadas de manera puntual para establecer tutorías o reuniones que tienen que ver de manera exclusiva con el proceso de enseñanza de sus hijos. Y, finalmente, los padres demandan fundamentalmente recursos en cuanto a actividades de ocio y tiempo libre para sus hijos. Todo ello, nos lleva a pensar desde este estudio que no existe una diferencia significativa entre la escuela real y la concepción que las familias tienen acerca de una escuela ideal.

En cuanto a las expectativas del profesorado sobre las familias migrantes, Jones, Miron, Kelaher-Young (2012) corroboran que éstas se van conformando como consecuencia del influjo del entorno educativo, políticas educativas, influencias sociales, económicas y culturales, así como por las percepciones de las familias migrantes en torno al proceso educativo de sus hijos.

Del mismo modo, estudios llevados a cabo por Wood et al. (2007) con jóvenes africanos-americanos procedentes de contextos vulnerables, confirman la influencia positiva que las altas expectativas de los docentes tienen sobre ellos, aún sin contar con las familias. De la misma manera, Benner y Mistry (2007) concluyen que cuando existen bajas expectativas del profesorado en relación a estos alumnos, las expectativas familiares son altas, y contribuyen a mitigar el impacto negativo en el alumnado.

Todo ello nos lleva a apuntar que cuando las expectativas de ambos agentes educativos están en consonancia, éstas repercuten de manera muy significativa en el alumnado, retroalimentándose y consolidándose en sentido positivo la intervención educativa. Esta es en nuestra opinión, el fin y el objeto

de la educación y por tanto de la calidad educativa, siendo determinante, establecer estrategias y cauces de participación y comunicación bidireccional entre la familia y la escuela, con expectativas congruentes y enfocadas al logro del éxito escolar del alumno, y en consecuencia a la conformación de su proceso de socialización real.

Como se ha señalado en las líneas anteriores, numerosas son las causas que repercuten en el proceso participativo de las familias en el contexto escolar. La visión tradicional sobre la relación familia-escuela sigue anclada en una escasa atención a la interacción fructífera entre ambas instituciones que las sitúa alejadas, en ocasiones enfrentadas mutuamente, produciéndose así una clara erosión del carácter participativo y democrático de los centros educativos (Parreira do Amaral, Walther y Litau, 2013). Estas dificultades, se unen al hecho de la indiferencia y desinterés que invaden las líneas de actuación de las familias, que frecuentemente delegan en la escuela la misión de la educación de sus hijos (Walther, 2013). Por otra parte, los profesores tampoco facilitan la fluidez de una participación activa de los progenitores, aferrándose al eterno discurso sobre la interferencia en su labor educativa (Crozier, 2012).

A estas dificultades, se añadan una serie de limitaciones. Si nos centramos en la relación escuela-familia migrante, los datos de diversos estudios, revelan que la participación de los padres migrantes tiene sus propias características y peculiaridades. Estos nuevos retos que se plantean a los profesionales de la institución educativa, en relación a la participación de los progenitores, siguen siendo una tarea pendiente con o sin la incorporación de familias migrantes al contexto escolar, que requiere adaptaciones dentro y fuera de la escuela, tal y como afirma Garreta (2008b).

En efecto, el resultado de un estudio realizado en Santiago de Compostela sobre la participación de las familias migrantes en la escuela, en función de la procedencia, señala que el grado de participación de familias latinas es más elevado que el de las familias magrebíes. Asimismo, se destaca la implicación de la figura materna en las primeras, y de la figura paterna en las segundas familias (Santos Rego y Lorenzo, 2009). Otro estudio desarrollado en la provincia de Málaga (Leiva y Escarbajal, 2011), que analiza en profundidad la participación de familias migrantes en el contexto escolar, revela que tanto los alumnos como

los propios padres coinciden en que existen dificultades que obstaculizan el proceso de participación, como el miedo o desconocimiento de la comunidad educativa, unido a la barrera lingüística para las familias no hispano-hablantes. También se destaca la pasividad de éstas hacia la estimulación de la participación. Sin embargo, los profesores manifiestan que la actitud de las familias migrantes hacia la escuela, y el propio sistema educativo es positiva y que el nivel de implicación se va incrementando gradualmente.

A menudo, dicha pasividad en relación a la participación de familias migrantes, podría venir dada por su inexistencia como tendencia en el país de origen, como el caso de familias magrebíes, donde se deposita la confianza en el centro educativo en general y en las competencias del profesorado en particular. Si a esto unimos otros aspectos de carácter lingüístico, como se ha señalado anteriormente, podremos deducir que la ausencia de competencias idiomáticas para interactuar en contextos formales, es un dilema más que impide la comunicación fluida y la participación más activa de estas familias en la vida escolar.

Como es bien sabido, la actual diversidad de realidades entre familia y escuela, impone múltiples barreras de comunicación no sólo de carácter lingüístico sino provocadas por una invasión de variables, como las condiciones familiares que muchas veces son precarias, falta de disponibilidad horaria de ambas partes, experiencias negativas, desfase curricular del alumno, desconocimiento del sistema educativo y de los procedimientos de participación, procesos burocráticos, desmotivación de los padres, priorización en aspectos como el empleo, desinterés mutuo y el excesivo respeto por la parcela profesional del docente.

Otros autores, como González y Romero (2011), señalan tres percepciones clave que obstaculizan la inclusión y participación real de las familias migrantes en el contexto escolar, como son: el sentimiento de invasión, la holgada situación económica que les atribuyen, y las concesiones de recursos que vienen a consolidar los prejuicios y estereotipos. Dicho lo anterior, cabe resaltar que la incorporación de las familias migrantes al contexto escolar ha supuesto nuevos desafíos que requieren el conocimiento de las condiciones

familiares que venimos relatando, así como la comprensión de las singularidades de las mismas, con la finalidad de planificar nuevas estructuras de participación democrática, desde una perspectiva de inclusión social y educativa.

Los sistemas educativos han sido objeto desde hace tres décadas de reformas políticas, que han generado reestructuraciones de carácter neoliberal, orientadas a la puesta en marcha de dinámicas de privatización en el ámbito educativo, encaminadas hacia el individualismo y donde se asientan modelos de mercado (Saura, 2015). Todo ello afecta, a su vez, a la participación democrática en el contexto escolar.

Aspirar a una escuela inclusiva implica abordar la participación con nuevos mecanismos que superan los contenidos y procedimientos de los tradicionales órganos de participación que ofrece la institución educativa. Interesante son, en este sentido, las recomendaciones de Essomba (2007), que apuestan por un enfoque holístico para abordar la participación de familias migrantes en el contexto escolar, basado en tres finalidades. La primera sería reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, enfocándola como un valor personal y un comportamiento social necesario para la convivencia. La segunda sería reconstruir los espacios existentes para incrementar la participación de la población migrada, teniendo en cuenta que esta participación es un derecho incuestionable y una condición elemental de un modelo de "*Ciudadanía intercultural*". Y, la última, y no menos importante, sería replantear las estrategias de dinamización participativa, empleando una estrategia social de acción, que supera la distinción entre autóctonos y migrantes y que permite construir la "*cohesión social*".

De todo lo anterior, se deduce una conclusión fundamental. La implicación de las familias en la escuela constituye un instrumento básico e incuestionable. Es por esto, que se hace prioritario intensificar la acción educativa dirigida a fomentar la participación de los padres y madres, más allá de actuaciones únicamente compensadoras por parte de los centros educativos (Gil, 2009). En la misma línea, la UNESCO (2004) señala como primeros educadores de los menores a los padres y madres, constituyendo la familia y el

hogar el escenario de la educación, después de la escuela y de la comunidad. Desde esta premisa, la familia permite en primer lugar, abandonar el rol periférico de los progenitores dentro de las actuaciones de la escuela. En segundo lugar, no cabe duda que contribuye a la mejora del rendimiento escolar con una influencia aproximada de un 40% a un 60% de los logros escolares (Brunner y Elacqua, 2003), así como una mayor estimulación de actitudes y comportamientos positivos del alumnado. En tercer lugar, conlleva el compromiso del equipo directivo y del profesorado para dar una respuesta común a las necesidades de las familias y de los propios alumnos. En cuarto lugar, fomenta la responsabilidad individual y colectiva, reduciendo conflictos y mejorando la convivencia en el ámbito escolar y comunitario. Asimismo, abarca principios y valores basados en el diálogo y en el consenso. Y, en quinto lugar, propicia el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad cultural y permite aunar esfuerzos *–docentes, alumnos, familia y comunidad–* en igualdad de oportunidades para desplegar todas las potencialidades de la educación intercultural en los centros escolares.

Ahora bien, y como hemos señalado anteriormente, el compromiso de los equipos directivos es necesario, ya que son un vínculo primordial entre los profesores y los padres, para poder impulsar la confianza en la interacción entre escuela y familia como recomienda Altarejos (2002). Así, el primer requisito para lograr resultados productivos de participación es la recuperación de la mutua confianza entre ambas instituciones. Del mismo modo, será preciso promover una actitud favorable de conocimiento y reconocimiento mutuo, no solo entre profesionales y familias migrantes, sino entre éstas últimas y las familias autóctonas. Y todo ello con el objetivo esencial de establecer relaciones interculturales dentro de la institución educativa y fuera de ella, evitando de esta manera, obstaculizar el proceso de participación producido por resistencias, derivadas de las familias autóctonas que dirigen las asociaciones de madres y padres (Carrasco et al, 2009) de forma mayoritaria en los centros escolares.

En síntesis, sería necesario formar a los distintos actores intervinientes en el contexto escolar en competencia y comunicación intercultural, orientada a reducir los niveles de temores, malentendidos y desconfianza, para aumentar el

nivel de participación e implicación de los progenitores en la escuela y todo ello, basado en el análisis previo de las concepciones que el profesorado mantiene sobre las familias migrantes, en relación a su rol dentro la escuela, las funciones de los progenitores, y el modelo educativo que responda a las necesidades y prioridades para garantizar su inclusión social y educativa en igualdad de oportunidades.

4.1.2. Discurso de la familia y del profesorado sobre la participación

La literatura existente vinculada al fenómeno migratorio y a la educación ha dado lugar a un conocimiento muy amplio, en cuanto al proceso formativo de los alumnos y alumnas migrantes, en torno a cuestiones de atención educativa, organización escolar y curricular en base a dificultades idiomáticas, desfase académico y rendimiento escolar de los recién llegados, desarrollo de estrategias educativas de apoyo y compensación, y también en relación a aspectos vinculados al reconocimiento de la diversidad cultural en el aula, como principio fundamental de la interculturalidad. Sin embargo, contemplar la educación, desde el propio discurso de la familia migrante, en su contexto diario y desde su perspectiva de proyecto migratorio, resulta imprescindible y viene a complementar y ampliar la visión para llegar a una mayor comprensión del fenómeno que nos ocupa.

Desde esta perspectiva, de los resultados obtenidos de las entrevistas y grupos de discusión realizados en el marco de una investigación desarrollado por Terrén y Carrasco (2007), cuyo objeto era obtener información en relación al propio discurso elaborado por los padres y madres migrados acerca de la educación, y su percepción y sentimientos de acogida e integración, se desprende que se da un desfase entre las preocupaciones de los progenitores, y el discurso preferente de la inclusión educativa. Además, se percibe a la familia como unidad esencial de análisis, que implica comprender lo que se espera, lo que se proyecta y lo que se está dispuesto a asumir en la educación de un hijo, condicionado todo ello por su proyecto migratorio, con dos premisas de partida: trabajar y mejorar. Por otra parte los resultados corroboran la necesidad de los padres y madres migrados, al ver en sus hijos el reflejo de su éxito migratorio a través del éxito escolar de éstos. Asimismo, la última conclusión arroja

sentimientos de temor en cuanto a la experiencia de las familias migrantes, como educadores y figuras parentales hacia sus hijos, ya que, más que el miedo a que los hijos saquen notas inferiores, es el temor o frustración de que éstos no sean reconducidos de manera correcta, lo que oculta en realidad su miedo al fracaso al haberlos educado.

En la misma línea argumental Gutiérrez (2010), en un estudio realizado con familias migrantes en centros educativos canarios, recoge entre sus resultados la valoración positiva que realizan las familias, en cuanto al estímulo de los profesores para fomentar la participación de éstos en el centro educativo. No obstante, es negativa, cuando se trata de los niveles de participación, considerando más activa la misión de las AMPAs, en este sentido que las del propio profesorado. En relación a la calidad de la comunicación que presta el centro educativo a las familias migrantes, se valora como muy buena, si bien existen divergencias en cuanto a los niveles de colaboración en la toma de decisiones, acerca de aspectos que repercuten de manera decisiva en la convivencia y rendimiento de sus hijos.

De todo ello se desprende que los procesos participativos de las familias en la escuela son reconocidos por su valor transversal en todo el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, el proyecto migratorio de una familia migrada conlleva un camino atestado de reajustes y adaptaciones a las nuevas realidades que les afectan, y esto repercute en su discurso sobre su implicación en la comunidad educativa. Es por ello, como señalan Llevot y Bernard, (2015), que las familias reconocen su escasa participación en la escuela, justificando ésta al reducido tiempo de que disponen debido a sus necesidades económicas en cuanto a su actividad laboral, además del desempeño de sus quehaceres familiares. Por otra parte, hacen referencia a la estructura organizativa de la escuela, en relación a los horarios establecidos por el profesorado que carecen de flexibilidad. En la misma línea, aparece una investigación realizada por Jiménez (2007), respecto a la opinión de las familias migrantes sobre la escuela en general y el profesorado en particular, que corrobora la ausencia de tiempo o bien las dificultades idiomáticas como causas de la limitada participación e implicación de estas familias en el proceso educativo de sus hijos.

Cabe indicar, pues, que en el discurso de las familias migrantes sobre el profesorado, como venimos relatando, se evidencia la necesidad de un cambio

en la práctica docente, que tenga en cuenta sus voces y opiniones para implementar estrategias y canales de comunicación y participación entre ambas instituciones. Ello implicaría beneficios para todos y cada uno de los agentes educativos.

Asimismo, conocer la visión de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela, para determinar el posicionamiento de estos resulta necesario para superar los posibles estereotipos culturales y sociales que coexisten en el contexto escolar. La valoración positiva o negativa que se realiza únicamente teniendo en cuenta la pertenencia a un grupo de personas determinado implica consecuencias y efectos que se traducen en comportamientos de carácter negativo hacia una persona o determinados grupos culturales. Dichos comportamientos reales y observables son considerados prejuicios y estereotipos que pueden llevar a procesos de discriminación y de exclusión escolar y social.

Armas (2012), en su estudio desarrollado sobre la percepción de los docentes en cuanto a la participación de los padres y madres en la escuela, refiere que la asistencia de las familias migrantes a la escuela es moderada, no estando de acuerdo en la manifestación de que sean los centros educativos quienes estén dificultando la participación de los progenitores. Se observa pues la buena predisposición de los docentes hacia la participación de las familias en la escuela.

Por otra parte, Pérez (2016) indica el cambio social que se ha producido en la valoración profesional que de los profesores se realiza. Recoge en este sentido tres aspectos a considerar en esta devaluación profesional, tales como el valor que las familias concede a los centros educativos en cuanto a la toma de decisiones, el incremento de funciones y cometidos docentes, debido a la ausencia de responsabilidad por parte de las familias en el proceso educativo de sus hijos, y finalmente la escasa participación e implicación de los padres y madres en el centro educativo. En la misma línea, Gubbins (2012) enfatiza acerca de las dificultades que los docentes perciben en cuanto a la participación de las familias en los centros educativos, y refiere que si bien ésta es positiva para toda la comunidad educativa, de nuevo manifiesta el exceso de cometidos a los que tienen que hacer frente, tales como su sobrecarga horaria, competencial y administrativa. Además reconoce la escasa formación de los docentes en

estrategias y líneas de participación en este sentido. También recoge cómo el papel de la familia dentro de la escuela es percibido más como usuaria de un servicio que como coparticipante y protagonista del proceso educativo de sus hijos e hijas. Por consiguiente, somos conscientes de que estas limitaciones recogidas por la comunidad educativa influyen de manera significativa en su discurso acerca de las familias migrantes.

Interesantes son, los resultados obtenidos por González y Romero (2011) en su investigación acerca de estereotipos y prejuicios hacia las familias migrantes en el ámbito escolar, que confirman cómo apenas se tienen en cuenta a los padres y madres en la educación por parte del profesorado, como así queda reflejado por el número reducido de veces que son citados a tutorías. Tampoco suelen ser consultados sobre intervenciones curriculares y complementarias a la escolaridad que afectan al alumnado. Así, los docentes justifican su discurso por el ansia, incertidumbre y angustia que le provoca tener que comunicarse con estos progenitores, dadas sus dificultades idiomáticas, unido además a actitudes de prejuicio y estereotipos por su parte, en respecto a la cultura de origen de las familias migrantes. Esta situación se hace más crítica en la cultura musulmana, al presuponer que las madres precisan el permiso tácito del marido para poder colaborar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Del mismo modo, se pone de manifiesto la diferencia en el trato dado por parte de los docentes a las familias autóctonas, frente al otorgado a las migrantes, que definen los propios docentes como hostil, lejano y frío. Se observa también el distanciamiento existente en la relación y comunicación entre las madres migrantes y las autóctonas del centro educativo, donde los juicios de valor preestablecidos confirman autoconceptos de nuevo negativos, que hacen a las primeras sentir rechazo y recelo, lo que les impide la interacción entre ambas.

Todos estos comportamientos vienen a demostrar que la violencia estructural (Chamseddine, 2018) que genera la escuela repercute de manera negativa en las familias migrantes a todos los niveles, lo que unido a las experiencias vividas en torno a su proyecto migratorio y a las conductas y estereotipos de discriminación y racismo, hacen que se dificulte aún más si cabe la relación entre la escuela y la familia.

Desde esta perspectiva, el discurso de los docentes en cuanto a la percepción de las familias migrantes, precisa responsabilidad, posturas de

acercamiento e intercambio, así como de procesos de formación en atención a la diversidad cultural, para que los estereotipos y los prejuicios se analicen, en aras al logro de una comunicación inclusiva basada en la convivencia entre ambas instituciones educativas.

Lo expuesto hasta ahora se pone de manifiesto que la influencia de los discursos que se establecen entre los progenitores y el profesorado, pueden contribuir al fracaso o al éxito educativo del alumnado. Interesante es, en este sentido, la apreciación que De la Guardia y Kñallinsky (2007) realizan en torno a las creencias y expectativas que una persona manifiesta sobre los actos de otra, y que dan lugar a la confirmación de los mismos. Esto, aplicado a la participación de las familias migrantes, sería reafirmar las expectativas que los docentes tienen de éstas, tanto positivas como negativas. Si las percepciones que tiene el profesorado sobre los procesos de comunicación adecuados entre la familia migrante y la escuela se refuerzan en base a un modelo educativo tradicional etnocentrista, se dificultará, el grado de colaboración entre ambas.

En la misma línea argumental Andrés y Giró (2016) corroboran el nivel de recelo existente entre la escuela y las familias, que influye en proceso de comunicación puesto que se producen críticas bidireccionales. La escuela culpabiliza a la familia por la falta de consideración en los límites que ésta establece, y a la inversa, la familia desconfía de la escuela por sus dificultades en acceder en igualdad de condiciones a los canales de participación circunscritos en el marco escolar. De allí, la necesidad de establecer y garantizar una relación estratégica entre la escuela y la familia, ya que esto contribuirá a la ruptura del círculo vicioso que se produce entre ambos agentes educativos, y por tanto en orientar la intervención pedagógica hacia un proceso de comunicación y de participación real y efectiva.

Sin embargo, los óptimos efectos que conlleva una implicación real y efectiva de la relación familia-escuela, no se establecen de manera exclusiva en los alumnos, sino que también repercuten en los padres y madres y en los centros escolares. Así, el XXIII encuentro de Consejos Escolares autonómicos y del estado, celebrado en 2015, en su documento base reconoce las repercusiones positivas de la participación de las familias, tanto en el rendimiento académico, actitud, comportamiento, mejora de autoestima y motivación de sus hijos, así como en la relación que se establece con ellos, que se retroalimenta a su vez con

la percepción de las familias, la eficacia de sus roles parentales, y su mayor grado de satisfacción con el centro educativo. Por otra parte, estos beneficios también causan un efecto positivo en la escuela, para mejorar el clima escolar, la prevención del absentismo, o el abandono escolar, la consecución de altos logros en el éxito escolar del alumnado y por consiguiente, la satisfacción general de la comunidad educativa.

De los resultados obtenidos en la investigación, llevada a cabo en Málaga, al objeto de conocer la participación de las familias en los contextos escolares y su influencia en la generación de un discurso propicio para la construcción de la interculturalidad, se desprende que ésta participación es escasa. Se enfatiza en el papel primordial que cada vez más deben adquirir tanto las familias, como las organizaciones y las entidades sociales, respecto al clima de convivencia escolar de los centros educativos de contextos vulnerables, poniendo de manifiesto la necesidad de establecer estrategias que favorezcan mecanismos de apertura y pongan en valor la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos (Leiva y Pedrero, 2011).

Todo lo relatado en los párrafos anteriores nos lleva a constatar que si el talante de la comunidad educativa y de su organización apuntan hacia una apertura del centro educativo, que apueste por un proceso de comunicación global e integral, donde las familias sean considerados como copartícipes en el proceso educativo de sus hijos y del entorno escolar, las repercusiones en este sentido, serán positivas para todos los agentes educativos implicados, teniendo en cuenta que partimos de la premisa de una valoración provechosa de esta relación entre la familia y la escuela. Del mismo modo, los padres y madres deben ser conscientes de que la calidad de la educación comienza con su contribución e implicación de manera activa en el centro educativo (Maroto, 2005).

Desde esta perspectiva, si bien se han obtenido mejoras en cuanto a una mayor comunicación e implicación de las familias en el contexto educativo, tal y como reconocen los propios docentes, lo cierto es que los avances son lentos debido al individualismo, reticencias y escasa formación de éstos agentes educativos. Será preciso para ello desarrollar e implementar acciones, en nuestra opinión, orientadas a la comprensión de la concepción de la participación entendida como el ejercicio y toma de decisiones por parte de las

familias en el contexto educativo, lo que nos lleva de nuevo a la necesidad de cambios de discursos constructivos de ambas partes.

4.2. La participación familiar en el centro escolar

4.2.1. El centro escolar como espacio de participación

La Constitución Española, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación, estableciendo en dos de sus puntos de manera explícita, la participación real de las familias como agentes educativos implicados en los centros escolares. La participación de las familias en los centros educativos, se consolida como un aspecto complementario del propio proceso de enseñanza y, más concretamente como un derecho que debe manifestarse a través de la puesta en marcha, por parte de las administraciones públicas y políticas, de estrategias educativas que posibiliten la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, tal y como establece en este sentido, el artículo 9.2 de la Constitución (Silveira, 2016).

Como es bien sabido, los principios generales del artículo 118 de la LOE sobre la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros, reconocen que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución Española. Por otro lado, las administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. Con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela. De la misma manera, el artículo 119 concreta que las administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros, y que los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones (Feito, 2007). Desde esta perspectiva es preciso considerar en el sistema educativo, la participación de los padres y madres del alumnado como uno de los pilares insustituibles como garantía de dicho funcionamiento

(Frías, 2007). En palabras de Sarramona y Roca (2007), la participación de las familias en la escuela constituye un ejercicio de democracia y de calidad pedagógica.

Interesante es, en este sentido, contar con un marco legal que permita ejercer el derecho a la participación en el contexto escolar, cuyos resultados han conseguido algunos avances en las últimas décadas, gracias a los esfuerzos realizados desde los distintos sectores de la comunidad educativa. Sin embargo, su desarrollo se ha caracterizado por sus encuentros y desencuentros, no habiendo alcanzado todavía los niveles deseados por la comunidad educativa teniendo en cuenta que:

La escolarización universal y el desarrollo en determinados países de los sistemas educativos que la hacen posible es relativamente reciente, así como también lo es la implicación de las familias en los centros educativos, dado que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando así ha sido, su aplicación práctica ha comportado resistencias por parte de las dos instituciones: familia y escuela (Garreta, 2012, p. 47).

Por tanto, conviene recordar que el debate sobre la relación familia-escuela sigue siendo visto como una cuestión pendiente, calificada en muchas ocasiones como relación saturada de reproches, frialdad y desafecto e, incluso, hay autores que le atribuyen metafóricamente connotaciones bélicas como “paz armada” (Dubet, 1997). Se trata de un proceso confuso, donde habitualmente la familia presupone que los profesores-tutores tienen todas las responsabilidades y respuestas educativas a las necesidades de los alumnos y alumnas. Delegar sistemáticamente una parte de su labor educativa en los profesores, así como considerar que los progenitores deben seguir las directrices de los docentes, sin realizar ni reflexiones ni críticas sobre las mismas, conduce al conflicto permanente entre ambas instituciones educativas. De acuerdo con las palabras de Leiva y Escarbajal (2011):

La participación de las familias debe ser un ejemplo pedagógico de ejercicio práctico de los valores de la democracia, la paz y la solidaridad, y por tanto, un modelo clave de convivencia positiva que ayude a preparar a ciudadanos críticos reflexivos en un mundo cada vez más plural y complejo (pp. 409-410).

Desde esta perspectiva, se constata como un fundamento y un derecho de las escuelas democráticas, el aumento de la participación y el compromiso de

todos los actores involucrados en la educación, ya que esto supondrá ser partícipe y tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que les afecta y por otra parte, favorecerá la inclusión educativa. En definitiva, como refiere Silveira (2016) hablaríamos de un derecho en construcción. Pero para que éste derecho se haga efectivo, se requiere como condición innegable, el acceso a la información y más concretamente al conocimiento de los cauces de participación, para superar los encuentros y desencuentros que hasta el momento se producen entre las familias y la escuela y viceversa.

Es evidente que la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, en términos de igualdad con los docentes, contribuirá a mejorar considerablemente la implicación y colaboración de éstas en el marco educativo. Como se constata en numerosos estudios e investigaciones, la colaboración implica consecuencias beneficiosas para toda la comunidad educativa, tanto para las familias, los centros educativos como para los estudiantes (Avvisati, Besbas y Guyon, 2010; Desforgues y Aboychaar, 2003; Fan y Chen, 2001; Halgunseth et al., 2009). Así, la participación de los padres y madres en el contexto escolar es considerada como un medio imprescindible, de cara a conseguir el éxito curricular de los alumnos y alumnas de manera individual, prevenir el fracaso y abandono escolar del alumnado y obtener mejores resultados en el conjunto del sistema escolar (Egido, 2015). En la misma línea, Reparaz y Naval (2014) subrayan la estrecha vinculación entre los óptimos resultados académicos y la implicación efectiva de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Esta participación constituye además de un derecho y un deber, implica un enriquecimiento de todos los agentes que participan en la educación.

Desde ésta dimensión, el estudio longitudinal de Colás y Contreras (2013), que analiza la respuesta de los padres a la oferta de participación que realizan los centros de educación primaria, así como las concepciones que promueven la colaboración de las familias con el centro, indica que la tendencia a dicha colaboración es positiva. Pondría punto y coma, sin embargo, a que ésta participación no alcanza los niveles deseados por la comunidad educativa. En este sentido, los resultados matizan que la comunicación y la aportación de los progenitores en las tareas escolares es más elevada que su participación e

implicación en las ofertas de la comunidad educativa, dando lugar a la aparición de un perfil cultural que asume la educación desde la perspectiva de la responsabilidad individual más que desde la óptica colaborativa o participativa.

Otra investigación desarrollada con 79 familias pertenecientes a siete centros de Educación Secundaria, para analizar la implicación de los padres en la mejora del rendimiento académico de sus hijos antes y después de la implementación de un Programa de Educación Familiar, revela que transmitir a los progenitores participantes unas líneas de actuación claras, coherentes y compactas tales como estrategias conductuales directas, relacionadas con la ayuda en las tareas escolares, el control conductual de los horarios de estudio, la comunicación de expectativas y la planificación compartida de objetivos educativos, haciendo hincapié en la socialización académica del alumnado, facilita y afecta de manera positiva el rendimiento académico de sus hijos (Santos, Godás y Lorenzo, 2016).

De esta forma, Parra et al. (2014) sostienen que la colaboración e implicación de las familias en la escuela refleja un porcentaje reducido en torno al 12%, que es percibido como un índice negativo en relación a los principales canales de comunicación existentes y su inadecuado uso. Esto nos lleva a reflexionar en torno al establecimiento de nuevas estructuras y mecanismos de participación familiar en el contexto escolar, que permitan abandonar la tendencia de acudir ante situaciones especiales de emergencia y/o limitar las visitas a aspectos credenciales, convirtiendo su colaboración, y su participación puntual en una implicación más activa en el contexto escolar. Asimismo, se podría comenzar por convertir las habituales reuniones informativas para los padres, en espacios de intercambio de información que abarquen indicadores viables para consolidar una relación que no está exenta de dificultades. Estamos de acuerdo con Kñahnsky (2003) al considerar que "La importancia de las reuniones de padres radica en que se pueda reflexionar, debatir, compartir experiencias y conocimientos, esclarecer conceptos, despejar dudas, llegar a conclusiones y lograr acuerdos con los padres participantes" (p. 86).

A través de la investigación educativa llevada a cabo por Egido (2017), se obtienen datos sobre la exploración de prácticas de colaboración entre la familia y la escuela en 24 centros educativos, seleccionados por el buen rendimiento

escolar de sus alumnos y por su atención educativa a alumnado desfavorecido. Partiendo de la premisa de considerar la relación entre la familia y la escuela, como factor determinante para el éxito escolar del alumnado, y en especial de aquellos pertenecientes a colectivos socialmente vulnerables, los resultados alcanzados confirman que los centros participantes, atienden básicamente tres aspectos como son: la comunicación, voluntariado y colaboración con la comunidad. En cuanto a la implicación de las familias en la toma de decisiones, ésta es relegada a un segundo nivel, al igual que sucede en lo relativo a estrategias orientadas al desarrollo por parte de las familias de habilidades y destrezas para el proceso de aprendizaje, crianza y enseñanza de sus hijos, que prácticamente son inexistentes por parte de los docentes.

Desde este planteamiento, consideramos imprescindible desarrollar las potencialidades de ambos actores, estableciendo relaciones operativas y complementarias con actuaciones adaptadas a las características de los centros educativos, al perfil de las familias y a las necesidades del propio alumnado. Asimismo, la relación entre los dos agentes socializadores es mucho más eficiente cuando la comunicación es bidireccional, y los pequeños esfuerzos realizados por los padres son valorados y estimulados por el equipo docente de los centros. Hablamos en este sentido de una “participación que es necesaria y en construcción” (Martín Bris, y Pérez-Valiente, 2007).

Los resultados de un estudio empírico (Llevot y Bernad, 2015) que se realizó en 353 centros públicos para profundizar en seis aspectos como son los espacios del centro y su entorno, la organización del mismo, los canales de comunicación y su eficacia, la actitud y las expectativas de las familias, la gestión y funcionamiento del AMPA y, por último, la dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes, revelan que:

- El 95,5% de las escuelas han implementado alguna acción para dar a conocer los espacios del centro a las familias, principalmente a través de la organización de jornadas de puertas abiertas (81,9%) donde los padres se forjan una primera visión general de los espacios e infraestructuras del centro, así como de su organización.
- En todos los centros de la muestra encuestada, se han implementado acciones para dar a conocer la organización de las escuelas a las

familias (97,2%). De acuerdo con la normativa, las familias son convocadas a una reunión colectiva a principios del curso escolar y un alto porcentaje de escuelas (68,2%) aprovechan esta reunión para informar sobre la organización del centro. Las circulares (15,2%) y las páginas web (4,7%) son otras actuaciones realizadas, aunque en menor porcentaje.

- La mejora de la comunicación entre el profesorado y las familias es una preocupación presente para muchos equipos directivos (91,3%) y se han implementado acciones como la realización de tutorías individuales (61,1%) y la adaptación de horarios de atención a las necesidades de las familias (28,5%), haciendo hincapié en la necesidad de informar a las familias de sus centros sobre aspectos generales de organización y funcionamiento, como un primer paso para favorecer una participación más activa.
- Los canales de comunicación más asiduos entre la escuela y las familias, son: las reuniones de inicio de curso, las reuniones individuales, la agenda escolar, las circulares, la vida telefónica, contactos informales AMPA. Sin embargo afirman que el uso del correo electrónico es muy limitado por ambas instituciones educativas, siendo diferentes los intereses de participación destacando el interés de las familias en la educación de los niños (60,1%), el nivel educativo de los padres (50,1%) y por último, la disponibilidad de tiempo (46,2%).
- El 75% de familias están inscritas en el AMPA, ahora bien, los principales puntos débiles son la baja participación de las familias en las reuniones (57,8%) y actividades (46,5%); no obstante, entre sus fortalezas, se destaca la organización de actividades extracurriculares (68,3%) y la gestión del servicio de comedor (25,2%), la colaboración en la organización del centro (11,6%) y la socialización de los libros de texto (10,2%).
- Los elementos claves en la dinámica de trabajo y actitudes de los profesores destacan la participación de las familias en la escuela

(46,7%), compartir objetivos comunes (34,8%), la comunicación fluida (31,4%), así como, la confianza mutua (24,6)

Por otro lado, otros autores afirman que:

La existencia de estrechas relaciones entre familias y escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los niños y jóvenes y que los resultados académicos de los estudiantes mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor (Carrasco et al, 2009, p. 57).

4.2.2. Familia, escuela y comunidad ante la participación

Y en la misma línea argumental, Priegue (2009) insiste en "poner en marcha nuevas iniciativas orientadas a optimizar los procesos de participación social, objetivo que encuentra en la escuela un espacio de gran potencialidad formativa, no sólo para los hijos e hijas, sino para los propios padres y madres" (p.108). Ante estas iniciativas, varios autores añadirían otro actor relevante como es la comunidad. De tal modo que Bolívar (2006) sostiene que los esfuerzos no deben centrarse sólo en la mejora del curriculum, sino también en actuar en la comunidad, teniendo en cuenta que la actual sociedad del conocimiento abarca contextos familiares desestructurados y amplía la diversidad cultural del alumnado en los centros educativos. Otros autores, además, consideran necesario establecer una imprescindible unidad entre familia, escuela y comunidad con la finalidad de lograr formación y desarrollo personal y social de las personas (Bell et al, 2010).

Partimos de la premisa de que impulsar la implicación de la comunidad en el contexto escolar es un aspecto esencial en el proceso de formación del alumnado, a pesar de que la denominación de comunidad educativa oculta la ausencia de una relación basada en igualdad de condiciones y en una participación con influencias limitadas en sus actuaciones (Périer, 2012). De este modo, Fernández (2007) insiste en que el centro educativo debería conocer las oportunidades y los recursos que ofrece su entorno y su comunidad, tanto a nivel de instituciones públicas como privadas, así como las organizaciones potencialmente disponibles, con el fin de colaborar con la institución educativa.

De igual forma, se considera prioritario potenciar las redes sociales y el apoyo comunitario entre profesores y familias, entre docentes, alumnado, y

familias, convirtiendo los centros escolares en espacios de vida y de aprendizaje intercultural (Leiva, 2015). En resumen, diríamos que la participación formal e informal o bien, plena o parcial de los progenitores sería un elemento de carácter pedagógico que contribuye a mejorar la convivencia y a la construcción de la interculturalidad en las escuelas, y más aun en contextos complejos y pluriculturales.

En las últimas décadas, los movimientos migratorios han modificado completamente la realidad económica, social y cultural de numerosas zonas y regiones del estado español. En este sentido, el fenómeno transnacional de la migración ha repercutido de manera evidenciada en los procesos demográficos, en las familias y en todos sus integrantes, al igual que en los países de origen y de acogida de estas personas migradas (Arango, 2004, Cebolla y González-Ferrer, 2008 y Reher y Requena, 2009). Así, sus efectos y consecuencias involucrarían a generaciones futuras de hijos y nietos de migrantes.

Hay que tener en cuenta, que la decisión de abandonar su país de origen y de asentarse de manera estable en otro país, conlleva características y perfiles diferentes entre las familias migrantes dependiendo del lugar de referencia del que provenga la persona migrada. Además las familias no son conscientes de los cambios y transformaciones culturales y sociales que tendrán que hacer frente, constituyendo éstos en numerosas ocasiones, enormes dificultades para su proceso adecuado de normalización e integración dentro del país de acogida. Desde esta óptica, Maidana (2012), desde donde se observan diferencias entre las personas migradas procedentes de países con bajo índice de desarrollo humano (IDH), donde el factor motivador de la migración es el económico, con la presión e incertidumbre que éste ejerce en la persona migrante, en cuanto a su capacidad para dar cobertura a las necesidades básicas de su familia, y aquellas de países más desarrollados, que parten de una realidad de mayor estabilidad emocional y psicológica, así como de actitudes y de una predisposición más abierta, que favorecerá una mejor adaptación al sistema establecido a todos los niveles en el país receptor.

En cualquier caso, sea cual sea el motivo de su migración, todas las familias migrantes presentan como característica común, tener que enfrentarse a pérdidas en mayor o menor medida, que se traducen en pena, frustración y duelo. Estas repercuten en todos sus miembros de una u otra forma, tales como

la pérdida de parientes, amigos, lengua natal, costumbres, creencias, etc. En ocasiones ésta pérdida es comparada por alusiones al duelo que conlleva la muerte, en la migración si bien todo permanece y vive, todo su contexto real y conocido ha desaparecido, y así es percibido por la persona migrada (Achotegui, 2006; González, 2005).

La aportación de Farley (2002) en su investigación binacional, para determinar el nivel y grado de salud física y mental de aquellas familias migrantes y de los miembros de la misma que permanecieron en sus lugares de origen, constata las repercusiones que la migración tiene a estos niveles para todos los implicados en el proyecto migratorio, incluyendo como venimos relatando, tanto los migrantes como los que permanecen en origen. En ocasiones, esto puede venir compensado por la certidumbre o perspectiva optimista de mejores condiciones económicas, así como de nuevas opciones educativas, laborales y sociales. Sin embargo todos estos aspectos, generan sentimientos opuestos en las familias (Falicov, 2001; Achotegui, Lahozs, y Espeso, 2005). Interesante es tener en cuenta estas emociones y sus síntomas, ya que de ello dependerá, en nuestra opinión, el proceso de integración plena de las familias procedentes del extranjero en todos los ámbitos de su vida cotidiana. En especial serán referencia a tener en cuenta en las actuaciones e intervenciones a desarrollar en los centros educativos, para que los reajustes y procesos de reorganización familiar se produzcan de cara a conseguir el éxito escolar de sus hijos.

Somos conscientes de que además de estas diferencias, en cuanto al factor motivador de la migración, existen efectos negativos que se dan igualmente en la sociedad de acogida, y que también hay que apreciar, y que aluden a la convivencia mutua. De este modo, no se percibe de igual manera, el proceso migratorio de éstas familias en aquellas zonas o localidades del territorio español, que cuentan con una población más elevada de personas migrantes, que en otras, con un índice menor de esta población, donde el trato y la acogida se hace a priori, de forma más solidaria y comunitaria. La percepción de la migración repercute significativamente en las familias migrantes, y viene a acentuar el desarraigo a nivel físico, social y cultural que padece esta población (Achotegui, 2006; González, 2005; Vázquez, 2005).

De todo ello se desprende que los conflictos relacionales derivados de los procesos migratorios y la aculturación son comunes en todas las familias migrantes y en la sociedad en su conjunto. Estos demandan nuevos contextos de reflexión para comprender las relaciones familiares y los estilos de vida transnacionales, e implementar actuaciones ante estos nuevos desafíos (Falicov, 2007). Pero, para que se produzca un intercambio comunicativo que tenga como base y fin último el consenso y la convivencia de la diversidad cultural, a nuestro modo de ver, es preciso conocer y comprender los verdaderos códigos y significados sociales y culturales de las culturas que se encuentren más alejadas de la nuestra, y construir desde ahí un discurso inclusivo en torno a nuestros actos, actitudes y comportamientos.

4.3. El rendimiento académico del alumnado migrante

4.3.1. Factores determinantes en el rendimiento académico

En la sociedad actual tan competitiva y más concretamente en nuestros contextos regionales, nacionales e internacionales, el rendimiento académico constituye la clave y el elemento diferenciador que plantea un conjunto de variables interrelacionadas, que hacen referencia a las dimensiones personal, familiar y escolar del alumnado y que ejercen efectos decisivos directa e indirectamente en los resultados académicos (Rodríguez y Guzmán, 2019).

En lo que respecta a la dimensión personal, destacamos las variables estudiadas y los resultados obtenidos a partir de las mismas, por el equipo de investigación dirigido por Antonio Valle del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña (España), en colaboración con la Universidad de Oviedo y la Universidad de Minho (Portugal), de una muestra de 326 alumnos. La investigación analiza la relación de los deberes escolares y el rendimiento académico, teniendo en cuenta la cantidad de deberes realizados, el tiempo y el aprovechamiento dedicado a los mismos, según los resultados de las materias de matemáticas y lengua extranjera. Los datos muestran que la cantidad de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo inciden de manera significativa y positiva en el rendimiento académico en matemáticas, en cambio la cantidad de tiempo dedicado al estudio no es muy relevante. En cuanto al género, las alumnas

aprovechan más y mejor el tiempo y realizan mayor cantidad de deberes en menos tiempo (Valle, Pan, Núñez, Rosario, Rodríguez y Regueiro, 2015). Asimismo, Krüger, Formichella y Lekuona (2015) sostienen que la disponibilidad de recursos digitales en el hogar para desarrollar las tareas escolares repercute positivamente, tanto en la motivación como en el rendimiento académico del alumnado.

Estas variables personales implicadas en el rendimiento académico, tales como la cantidad de tareas escolares, aprovechamiento del tiempo de dedicación a los estudios, motivación e interés del alumnado por la escuela, constituyen una riqueza susceptible para superar las posibles dificultades y consolidar una evolución académica adecuada del alumnado.

En cuanto a la dimensión familiar, destacamos la investigación desarrollada en Galicia, por la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de A Coruña, a través de investigadores como la de Ferreiro, Ríos y Álvarez, (2016), que analizó la influencia del entorno familiar en el rendimiento educativo, atendiendo a la formación y al nivel profesional de los padres. El estudio revela que aquellos estudiantes cuyos padres poseen estudios universitarios (67,23%) y niveles profesionales más elevados (53,68%) obtienen mejores resultados en casi todas las materias, lo que confirma la influencia decisiva de este factor en el rendimiento escolar de éstos alumnos. En cuanto a los estudiantes con un contexto socioeconómico similar, la influencia en el rendimiento académico viene condicionada por la variable género. Menos significativo es el medio o el entorno, y en último lugar la titularidad del centro, concluyendo que el contexto familiar del alumnado, referido a la formación de los padres, repercute decisivamente en el rendimiento académico (Ferreiro, Ríos y Álvarez, 2016). Lo mismo se aprecia en el alumnado migrante de segunda generación que aumenta su rendimiento académico a medida que es más elevado el nivel educativo, sociocultural y económico de sus padres (Álvarez, Martínez y Gutiérrez, 2015).

Idénticos resultados se obtienen en el estudio relativo al análisis de los determinantes del rendimiento escolar llevado a cabo por el Servicio de Estudios de la Fundación Caixa en Cataluña en 2009, de la mano de la investigadora Gutiérrez-Domènech, cuyo objetivo principal consistía en explorar la relación entre distintas características socioeconómicas de los

estudiantes, sus familias y los centros escolares. En el mismo se corrobora que el nivel formativo de los padres, es un elemento clave en el desarrollo educativo de sus hijos, incidiendo de manera decisiva, el nivel socioeconómico de éstos (Gutiérrez, 2009). Otra investigación reciente en este sentido, llevada a cabo en la provincia de Cáceres, por Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, (2017), analiza las variables nivel de estudios y la ocupación de los padres, para determinar la influencia de éstas en el rendimiento académico en los alumnos de la ESO. Los datos obtenidos confirman que una mayor formación académica de los padres, así como su pertenencia a ocupaciones más elevadas, son claves para el buen rendimiento académico en sus hijos. Resultados corroborados como venimos comentando en la investigación anterior llevada a cabo por las universidades gallegas (Ferreiro, Ríos y Álvarez, 2016), que confirman que la relación de los determinantes socioculturales sobre el rendimiento académico influye de manera significativa, en las variables nivel económico familiar y sobre todo nivel cultural, aumentando el rendimiento académico a mayor nivel económico y cultural.

Interesante es también la reciente investigación llevada a cabo por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (Rodríguez y Guzmán, 2019), que con una muestra de 232 estudiantes de la E.S.O., declarados en situación de riesgo, con bajo y normal rendimiento académico, analizó las variables personales y sociofamiliares y la influencia que éstas ejercen en los resultados académicos. Estos manifiestan que existen diferencias entre el alumnado con rendimiento normal y bajo tanto en las variables personales (metas académicas, apoyo familiar afectivo, etc.,) como en las sociofamiliares, constatando que aquellos alumnos con un rendimiento normal, percibían un mayor apoyo por parte de sus familias que los alumnos con un bajo rendimiento académico. En cuanto a metas académicas ambos grupos establecieron relaciones semejantes, al igual que se muestran en este sentido en la investigación llevada a cabo por la Universidad de Educación a Distancia (Suárez Valenzuela y Suárez, 2019). En síntesis el estudio confirma que a pesar de que el alumno presente una situación familiar y social de riesgo, si se siente apoyado por su núcleo familiar, tendrá más oportunidades de éxito académico (Rodríguez y Guzmán 2019). Esto se constata en otras investigaciones desarrolladas por la Universidad de Extremadura (Córdoba-Caro, Preciado, Pérez, Carrizosa y Molina, 2011) y a nivel internacional por el

Departamento de Educación de la Universidad de Brown y de California en Estados Unidos (Yamamoto y Holloway, 2010).

Otra reciente investigación llevada a cabo por el Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada (Pulido y Herrera, 2019), analizó los predictores del rendimiento académico en cuanto a las variables ansiedad y felicidad, partiendo de la base de que ambas pueden conllevar consecuencias desfavorables en cuanto a un autoconcepto y autoestima negativa y desajustes psicosociales entre otros (Pulido y Herrera, 2016; Ranoyen, Jozefiak, Wallander, Lydersen e Indredavik, 2014; Rodríguez, 2010). Además consideraron para ello, la edad, el género, la cultura, el estrato socioeconómico, y las relaciones determinantes entre ellas. La muestra se realizó partiendo de 811 participantes de seis centros de la etapa secundaria, con un 76% mayoritario de alumnado perteneciente a la cultura-religión musulmana, un 28,4% a la cultura-religión católica, siendo el 46,1% de la muestra varones y el 53,9% restante mujeres. Teniendo en cuenta las consideraciones descritas, los resultados refieren como predictores de la variable ansiedad, la edad y el género; en cuanto a la felicidad se señalan como predictores la edad, la cultura, el estatus y el género, resaltando una potente relación inversa entre ansiedad y felicidad, siendo una consecuencia de la otra y viceversa. Por otra parte, la investigación no encuentra datos estadísticos significativos entre ansiedad y rendimiento académico, que si bien ésta puede dificultar el desarrollo académico de forma negativa en el alumno, como refieren otros estudios (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal y Rodríguez, 2005), también puede ser considerada de manera positiva, ya que al presentar el discente un estado de alerta como consecuencia de la misma, esto se canalice para mejorar su rendimiento académico (Pulido y Herrera, 2019). Finalmente en cuanto a los determinantes de la felicidad, el estudio sí encuentra diferencias en base al estatus socio-económico y cultural, vinculadas a aspectos tales como condiciones de vida negativas, satisfacción con la vida y condiciones de vida positivas, lo que coincide con los resultados obtenidos en la investigación anterior y en diversos estudios que abordan aspectos similares (Carballeira, González, y Marrero, 2015; Matijasevic, Ramírez y Villada, 2010; Quinceno y Vinaccia, 2015), predictores todos ellos, que resultan muy interesantes de

abordar como indicadores claros del éxito escolar, y por tanto del rendimiento académico que nos ocupa.

Como venimos analizando, las investigaciones de los factores familiares y personales que influyen en el rendimiento académico han sido abundantes y de gran interés en diferentes estudios a lo largo de los años. Así pues, el nivel educativo de los progenitores, ocupaciones profesionales, contexto sociocultural y económico de las familias, unido a los condicionantes de la segunda generación, suponen un elemento clave para explicar las tendencias actuales en la predicción del rendimiento académico.

En lo que se refiere a la dimensión escolar, algunas variables, aparecen estrechamente relacionadas con la calidad de la docencia, y lo que es más importante en nuestra opinión, con las estrategias que se emplean para estimular la motivación de los alumnos, para poder superar aquellos contextos socioeconómicos vulnerables y, por tanto, conseguir el mayor rendimiento académico (Hanushek, 2011). Interesante es, en este sentido, el estudio llevado a cabo por Cordero (2015) con una muestra de 10.175 alumnos pertenecientes a 369 centros escolares del conjunto del contexto español que analizó los determinantes que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos considerados como resilientes. Entendiendo éstos, como aquellos estudiantes que procediendo de un entorno socioeconómicamente vulnerable, consiguen el éxito académico. Los resultados de ésta investigación señalan que el valor del Odds Ratio (OR) en relación al status socioeconómico es muy significativo, de manera que situarse entre los de mejor nivel dentro de los de peor nivel es un factor vinculado a la condición de resiliente. Es destacable, considerar que estos centros educativos presentan un ratio de menos de 20 alumnos, lo que conlleva un mejor ambiente y por tanto, una dinámica de clase más positiva.

Autores como Krüger, Formichella y Lekuona (2015) añaden un elemento clave que incide en el rendimiento académico, y es la percepción que tienen los estudiantes cuando la actitud del profesorado respecto a su aprendizaje es positiva, lo que implica que el alumnado valore mejor la escuela. Estos indicadores asociados tanto a la ratio como a la actitud del profesorado se unen al conjunto de factores que permiten mejorar u obstaculizar el rendimiento académico del alumnado.

4.3.2. Análisis comparativo del rendimiento académico entre alumnado migrante versus autóctono

En las distintas investigaciones revisadas (Pereira, Santos-Rego y Lorenzo, 2013; Lorenzo, Santos y Godás, 2012) se confirma que los alumnos migrantes tienen un rendimiento académico inferior que los autóctonos. La investigación llevada a cabo en Galicia en cuanto al rendimiento académico de alumnado migrante y autóctono de 6º de primaria y de 1º y 2º de la ESO en cuatro materias troncales (conocimiento del medio, lengua castellana y literatura, lengua gallega y literatura, y matemáticas), con datos obtenidos de la explotación de las estadísticas oficiales de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para el curso escolar 2006-2007, ponen de manifiesto la afirmación referida. Así, el estudio revela que las calificaciones de los alumnos autóctonos son superiores a las de sus iguales migrantes; si bien estas diferencias no son muy significativas (Lorenzo, Santos y Godás, 2012).

Por otro lado, Pereira, Santos y Lorenzo (2013) señalan que, tal como ya se ha puesto de manifiesto en otro momento de nuestro trabajo, es un factor influyente en el rendimiento académico, especialmente en aquellos centros con mayor porcentaje de alumnado migrante en sus aulas, donde se constatan resultados académicos menos satisfactorios en comparación con el alumnado autóctono. Ello corrobora un riesgo más alto de fracaso escolar en este alumnado migrante en España. Sin embargo, Krüger, Formichella y Lekuona (2015) manifiestan que la titularidad de los centros no es vinculante con el interés de los alumnos por su educación ni con su rendimiento académico.

Uno de los trabajos más concluyentes a nivel comparativo entre migrantes y autóctonos en el estado español es el realizado por parte de Zinovyeva et al. (2013), quienes afirman -empleando para ello datos de PISA 2009- que las diferencias existentes en el contexto socioeconómico y sociocultural de las familias, justificarían casi la mitad de la brecha educativa que se da entre ambos colectivos. Por su parte, los aspectos relativos a los centros educativos representarían un porcentaje menor, y aquellos aspectos vinculados al origen cultural o étnico de este alumnado, apenas serían significativos, al no existir datos que puedan explotarse estadísticamente.

Del mismo modo, Franco, Soriano y Justo (2010) confirman que las desigualdades que se producen en el rendimiento académico del alumnado migrante y autóctono, aparecen asociadas frecuentemente con las diferencias socioeconómicas observadas, tanto en las figuras parentales de ambos grupos, en las propias características de la escuela, como en las relaciones que se generan entre los iguales. Sin embargo, otros autores agregan que los alumnos migrantes presentan mayores dificultades en su adaptación social, bajo autoconcepto y peor rendimiento académico que sus iguales autóctonos (León, Felipe, Gómez, González y Latas, 2007). Esta clara desventaja académica respecto al alumnado nativo, se debe a aspectos idiomáticos, culturales, así como al hecho de pertenecer a un contexto familiar, social y económico vulnerable, que puede abocar al fracaso y por consiguiente, al abandono escolar (OCDE, 2005). Otro aspecto a considerar en el rendimiento académico entre nativos y migrantes de primera generación, es la variable de la edad de llegada de este último alumnado, ya que se confirma que las diferencias en cuanto a resultados académicos entre ambos grupos, se reducen a la mitad, si el menor llegó a España con menos de cinco años o bien si su llegada se produjo con más de 12 años (Rahona y Morales, 2013).

En la misma línea argumental, se constata en el trabajo de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2004) con niños y niñas migrantes en Estados Unidos. No encontraron diferencias significativas entre los alumnos de familias de origen migrante, que nacieron en el país de acogida (segunda generación), y los nacionales. Afirman que los recién llegados confrontan los trastornos sociales y culturales propios del proceso migratorio como son, además de la implicación idiomática, el conocimiento de una cultura diferente, el agravante de la situación familiar de sus padres, con reducidos conocimientos y habilidades personales, así como su precariedad laboral y poca cualificación, lo que conlleva la no supervisión en el proceso educativo de sus hijos.

Como venimos relatando, y refiere Pedró (2009), la desventaja entre el alumnado migrante y autóctono es visible, si bien resulta importante resaltar que ésta no se da de la misma manera en las distintas Comunidades Autónomas, y que depende de la presencia en mayor o menor medida de los diferentes colectivos migrantes en cada uno de los territorios que conforman España (Lorenzo, Santos y Godás, 2012). Considerando esta diferencia interregional,

destacamos otro estudio comparativo realizado por Álvarez, Martínez y Gutiérrez (2015) que profundiza en la situación académica de los menores migrantes y autóctonos en España, y, más concretamente, en Andalucía, como zona geográfica con mayor presencia de alumnado migrante, solo por detrás de Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana, y que según los datos de PISA, la sitúan de manera reiterada con peores resultados académicos que los alumnos autóctonos, únicamente por detrás de Canarias, Baleares, Ceuta y Melilla. Así, en Andalucía el alumnado migrante presenta un rendimiento más bajo que en el resto de comunidades autónomas. Ahora bien, si se atiende a un contexto familiar igualitario de ambos colectivos, la desventaja existente se reduce a un 43%, elevándose de nuevo este porcentaje hasta el 50% si se considera el nivel de estudios de los padres. Dichas diferencias a menudo están vinculadas a las diferencias en los recursos financieros, a la calidad de las infraestructuras físicas, personales y materiales destinadas a la educación, que suponen un factor determinante que influye de manera significativa en las diferencias de rendimiento académico entre las distintas zonas geográficas del país (Gil, 2014).

En síntesis, se confirma la palpable desventaja educativa en detrimento del alumnado migrante frente al autóctono. Además de los recursos disponibles en cada comunidad autónoma, las diferencias socioeconómicas y socioculturales de los padres, las características propias de los centros educativos, así como el contexto y las relaciones que se establecen entre los iguales, determinan de manera significativa el rendimiento académico de ambos colectivos, situando al alumnado migrante en una posición de enorme vulnerabilidad ante posibles procesos de exclusión educativa, de fracaso y por consiguiente de abandono escolar.

La gestión de la diversidad cultural en España, se ve afectada por los recortes presupuestarios sufridos, que han repercutido en los diferentes programas educativos, convirtiéndose el rendimiento académico de los estudiantes autóctonos, migrantes asentados, de primera y de segunda generación, etc., en una de las temáticas de mayor discusión y controversia.

Los diferentes informes evolutivos de Pisa, han generado mayor concienciación en relación a los factores que pueden predecir el éxito o el fracaso académico, dando lugar a investigaciones y estudios, así como a planteamientos y políticas educativas orientados a dicho objetivo. Coincidimos

con Pereira, Santos y Lorenzo (2013) cuando afirman que emplear indicadores de resultados sobre rendimiento académico no conduce a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por el contrario permite únicamente situar una determinada zona geográfica, centro educativo o grupo de alumnado determinado en una posición de vulnerabilidad, como sucede con el colectivo de alumnado migrante, que lejos de proporcionar un discurso educativo positivo, se vincula más a aspectos personales y familiares que a su realidad escolar; siendo prioritario en este sentido, atender y desarrollar programas educativos y sistemáticos con las familias de este alumnado. En esta línea, cabe pensar que las políticas orientadas a mejorar los recursos educativos, deben ir en consonancia con estrategias que favorezcan el rendimiento académico de todo el alumnado. Por otra parte, los planes de estudios existentes no deben ser suprimidos, a pesar de los buenos resultados académicos obtenidos en relación al alumnado de segunda generación o perteneciente a familias compuestas por parejas mixtas. Tampoco deben concluir en que los migrantes llegados recientemente, obtendrán mejores resultados en cuanto a competencias educativas básicas, a medida que tengan mayor tiempo de residencia en España. Además hay que tener en cuenta, el significativo factor de riesgo que supone para el futuro rendimiento académico del alumnado migrante, la crisis económica que ha repercutiendo en los hogares más vulnerables como es el caso de este colectivo (Álvarez, Martínez y Gutiérrez, 2015).

En relación a los centros educativos con alumnado procedente de niveles socioeconómicos relativamente bajos, y considerando éste un factor determinante en el rendimiento académico del alumnado, tal y como hemos recogido en epígrafes anteriores, resultaría interesante aumentar el número de profesores en la escuela. Esto permitiría atender a un número más reducido de alumnos en el aula, así como incorporar mecanismos motivadores dirigidos a potenciar y facilitar la incorporación de los menores a sus centros escolares. Todo ello teniendo en cuenta además el hecho de que la condición de migrante así como el género, influyen negativamente en el éxito o fracaso del alumnado procedente de contextos vulnerables (Cordero, 2015). Desde esta perspectiva, los centros educativos deben contribuir a paliar, en palabras de González (2015), el desenganche y el abandono escolar, estableciendo para ello, estrategias, dinámicas y estructuras de funcionamiento que conlleven la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa. En este sentido,

hay que destacar el estudio llevado a cabo por el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía de la Universidad de León (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019), en el que se constata que el 85% de las valoraciones realizadas de una muestra de 134 respuestas de docentes de toda España, señalan la variable de no participación de las familias en la escuela como determinante que influye de manera decisiva en el abandono escolar temprano.

Aspectos significativos también vinculados a las políticas educativas, constituyen los sistemas de evaluación desarrollados por los docentes en cuanto al rendimiento académico. Murillo, Martínez e Hidalgo (2014) sostienen que el tipo de evaluación realizada por el docente incide de manera significativa en el rendimiento académico del alumno, minimizando las consecuencias del nivel socioeconómico y el origen de los mismos. Y, más concretamente, señalan como actividades evaluativas positivas, la realización de una prueba sobre conocimientos previos antes de cada tema, exámenes orales, así como la autoevaluación del alumnado.

Por otra parte, no debemos olvidar, llegados a este punto, el impacto que supone en el alumno el proceso de escolarización, en cuanto a su dimensión personal, fundamentalmente, en los estudiantes migrantes adolescentes, que no sólo deben ajustarse cognitiva y emocionalmente, sino también adecuarse a procesos de enseñanza y aprendizaje educativos, culturales y relacionales en cuanto a su grupo de iguales. Desde esta perspectiva, estudios llevados a cabo con técnicas de mindfulness avalan el empleo de las mismas, como estrategias que favorecen la reorganización personal, emocional, cognitiva y académica de este alumnado (Franco, Soriano y Justo, 2010). Para ello, resulta prioritario definir las fortalezas, debilidades, habilidades y competencias emocionales del alumnado en su conjunto, para alcanzar mayores niveles de ajuste social (Extremera y Fernández Berrocal, 2006; Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012); y de esta manera mejorar su percepción en cuanto a su rendimiento académico (Mera, Martínez y Elgorriaga, 2014).

Finalmente y como venimos comentando, los resultados obtenidos en las distintas investigaciones, estudios y avances estadísticos de los informes PISA, permiten ofrecer claves a considerar en la implementación de futuros programas educativos. Pero en nuestra opinión, para que éstos sean realmente eficaces y efectivos, y se ajusten a la realidad educativa actual, deben basarse en

conseguir en igualdad de condiciones y oportunidades el éxito académico de la totalidad del alumnado, poniendo en valor nuestro sistema educativo español aprovechando para ello, la riqueza, diferencia y diversidad cultural existente en sus aulas.

PARTE

EMPÍRICA

CAPITULO 5

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

5.1. Justificación de la investigación

5.2. Descripción del problema

5.3. Objetivos de la investigación

INTRODUCCIÓN

En este capítulo iniciamos la segunda parte concomitante al estudio empírico, y que define algunos elementos claves que encaminan nuestro estudio, como son la justificación de la investigación que se presenta, la descripción del problema y, por último, los objetivos del mismo. Para ello realizamos una revisión profunda en torno a las diversas investigaciones y estudios empíricos, tanto de carácter nacional como internacional, que nos ha facilitado acercarnos y circunscribir la realidad de la comunicación entre las familias y los centros educativos. A continuación nos introducimos en las investigaciones más relevantes, relacionadas con los progenitores migrantes y su trayectoria marcada por avances y retrocesos, en cuanto a la comunicación con las escuelas a las que acuden sus hijos e hijas, haciendo hincapié en las múltiples dificultades endógenas y exógenas, que obstaculizan el grado de comunicación en los centros educativos, y por tanto, en el rendimiento académico y en el éxito escolar de estos alumnos. Del mismo modo, se ofrecen pinceladas sobre determinados estudios vinculados a la temática que ha sido desarrollada en países con mayor bagaje que el estado Español, en cuanto a la incorporación del alumnado migrante en sus sistemas educativos.

Finalmente, se detallan los objetivos de la investigación que abarcan el conocimiento de los recursos, que emplean tanto las familias migrantes como el profesorado y los contenidos que abordan en la comunicación. Sin olvidar el grado de conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes, así como su nivel de participación en el contexto escolar, y la contribución en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Asimismo, se identifica el tipo de relaciones personales que mantienen ambas instituciones educativas, y se profundiza en el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante. Todos ellos están estrictamente interconectados con la naturaleza del estudio y nos han permitido ahondar en aquellos elementos vinculados a las distintas dimensiones, que intervienen en el proceso de comunicación entre el profesorado y las familias migrantes en este caso.

5.1. Justificación de la investigación

A lo largo de la pasada década, numerosos estudios de carácter nacional, entre los cuales se encuentran, Bolívar (2006), Fernández (2007), Feito (2007), Garreta (2010), Garreta y Llevot (2007), Gomáriz, Parra, García Sanz, Hernández Prados, y Pérez Cobacho (2008), Kñahnsky (2003), advierten que la relación entre la familia y la escuela sigue siendo una cuestión pendiente. Si bien dichas investigaciones abordan esta relación, únicamente es tratada desde la óptica de los órganos de participación tradicionales, como son el Consejo Escolar o las Asociaciones de Padres y Madres, resaltando la conflictividad entre ambas partes, desde dos mundos opuestos. Los autores referidos reclaman la necesidad de comprender que la educación es cosa de todos, donde es prioritario aunar esfuerzos para impulsar puntos de encuentro, de cooperación y compromiso de los distintos actores por el buen desarrollo personal, educativo y social de los menores.

Posteriormente, aparecen investigaciones más recientes que profundizan en una serie de elementos vinculados a la relación familia-escuela, entre los que destacan Andrés y Giró (2016), Arostegui, Darretxe y Beloki (2013), Colás y Contreras (2013), Fagan (2013), Garreta (2015), García Sanz, Hernández Prados, Parra, y Gomáriz, (2016), Llevot y Bernad (2015), Macía (2019), Martín y Gairín (2007), y Vallespir, Rincón, y Morey (2016). Su marco de acción se centra en los procesos de participación y reflexión sobre las tensiones y propuestas de este reto colectivo, que facilitan u obstaculizan la efectividad de los órganos tradicionales. Y para ello, visualizan los factores claves en los distintos discursos, que profesores como familias perciben para mejorar la comunicación, y la eficacia escolar.

Con este fin, Andrés y Giró (2016) analizan la situación de la participación en España, partiendo de la evolución de las legislaciones educativas y contando con los resultados de una amplia investigación cualitativa desarrollada en 32 centros educativos de Cataluña, Aragón, Islas Baleares y La Rioja. Conviene prestar atención a las políticas educativas en relación con la participación, aunque no se pueden desmembrar del conjunto, reflejan también una perspectiva ideológica, que incide de manera decisiva en el papel que se

concede a las familias en la escuela, implantándose más el carácter individual que el colectivo. Generalmente, aparecen políticas realizadas en vertical, con unos contextos institucionales que dificultan el planteamiento de iniciativas por parte de las familias. En este discurso además hay que considerar, que dicha participación es asimétrica y desigual entre las propias familias, donde aquellas situadas en la clase media, se muestran más vinculadas a la cultura escolar por su cercanía y similar lenguaje, participando en mayor medida, que las familias pertenecientes a colectivos vulnerables.

Por otra parte, Arostegui, Darretxe y Beloki (2013) señalan la necesidad de que la escuela proporcione a los discentes, los mejores medios para asegurar el aprendizaje de todo el alumnado, garantizando la superación de las desigualdades y la mejora de los resultados académicos, teniendo en cuenta el marco actual de la sociedad de la información y el conocimiento. Evidencias científicas demuestran la importancia de la participación de las familias, así como de otros miembros de la comunidad, como maniobra para alcanzar el éxito escolar.

En este sentido, una iniciativa desarrollada por los autores referidos es el proyecto *Includ-ed*, que subraya los diferentes tipos de participación de la comunidad y su determinación en el rendimiento escolar. Así, la primera forma de participación relacionada con el éxito escolar es denominada como decisiva, en la que los miembros de la comunidad participan, están representados en los órganos y en los procesos de toma de decisiones, y supervisan los resultados educativos. La segunda es la evaluativa, donde las familias y otros miembros de la comunidad, participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, contribuyendo a su evaluación. Y, por último, en la educativa, las familias y otros miembros de la comunidad participan tanto en la evaluación general del centro, como en las actividades de aprendizaje, en el horario escolar y extraescolar. Los resultados muestran que un proceso de diálogo igualitario en la escuela repercute en el éxito de los resultados escolares.

A través de García Sanz, Hernández Prados, Parra, y Gomáriz (2016), en su investigación cuantitativa no-experimental de carácter nacional, en la que se aplicó un cuestionario a 5.627 familias, nos aproximamos a la participación de las familias en la escuela, desde planteamientos que apuntan hacia la diversidad de formas y alternativas de relación entre ambas instituciones. En esta línea

crítica, los datos exponen la conformación de cuatro ejes de participación por parte de las familias, como son: el eje participativo no normativo, normativo, no participativo con sentimiento de pertenencia y no participativo, alejándonos como venimos comentando, de posicionamientos de relación reduccionista entre ambos agentes educativos.

La investigación de Colás y Contreras (2013) nos permite conocer la respuesta de las familias, en cuanto a las propuestas de participación que efectúan los centros de primaria, al igual que las razones y planteamientos colaborativos de los progenitores ante las mismas. Los resultados de este estudio que contó con la participación de 110 familias confirman la baja colaboración de las familias en los centros educativos, revelando prioridades en algunas alternativas de participación, así como la concomitancia de aspectos de motivación y preferencias que implican diferentes niveles de colaboración positiva por parte de las familias, sin embargo, éstos no alcanzan los niveles deseados por la comunidad educativa.

En esta línea, la investigación llevada a cabo por Llevot y Bernad (2015), examina los determinantes que repercuten en el constructo de relaciones dinámicas positivas en centros educativos de Cataluña, contando para ello, con la colaboración de 22 docentes y 17 familias. El desconocimiento por parte de los progenitores de la normativa y funcionamiento del centro escolar; incrementar la formación en cuanto a medios de comunicación; ser conscientes del desigual acceso a las nuevas tecnologías, que incide directamente en el aumento ya existente de la brecha digital entre las familias; y por último replantear el rol del AMPA, en cuanto a nuevas iniciativas de participación y comunicación, que puedan cubrir realmente las expectativas de los progentires en la educación, constituyen algunas de las conclusiones y sugerencias que el estudio presenta.

A partir del análisis de 8 centros de infantil y primaria ubicados en las ciudades de Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona, Garreta (2015) nos proporciona información acerca de las estrategias de relación y comunicación que utilizan éstos con las familias. En este sentido, evidencian la existencia de dificultades en la participación, que es preciso subsanar tales como desinterés de familias y docentes, incomprensión de las familias motivada por el desconocimiento del sistema escolar, expectativas de ambos agentes educativos

no cubiertas, etc. Novedosa es desde esta perspectiva la idea que plantea, en torno a la responsabilidad compartida de la escuela y de las familias en relación al acercamiento de ambas, en busca de espacios de encuentro y comunicación, y no únicamente por parte de las familias como se le atribuía hasta el momento.

Estos aspectos también han sido abordados por Macía (2019), en su investigación desarrollada en 20 centros de primaria de comunidades autónomas (La Rioja, Aragón, Islas Baleares y Cataluña). Así, analiza las debilidades de los principales medios de comunicación entre las familias y la escuela, detallando las experiencias relacionales eficientes, y que pueden repercutir en la mejora y superación de estas dificultades de comunicación. Si bien los datos obtenidos, corroboran las buenas prácticas que la escuela está realizando desde esta perspectiva, en aras a sobrepasar dichas debilidades, también concluyen en la necesidad de: emplear medios bidireccionales de intercambio de prácticas comunicativas experienciales entre las familias y los docentes, tratar aspectos positivos en esta comunicación, constituir hábitos relacionales que incrementen las posibilidades de la agenda y las circulares y, por último, transformar cuestiones relativas a las reuniones individuales y grupales en términos de conciliación familiar y laboral.

Interesante es la aproximación que realizan Martín y Gairín (2007) en su estudio abordado con la colaboración de un total de 1.148 personas, entre directores de centros educativos, miembros de AMPAs y técnicos de los ayuntamientos de Castilla-La Mancha, que nos invita a reflexionar acerca de la concepción de la participación social de las familias en dicha comunidad autónoma.

Por otro lado, autores como Domínguez y Pino (2009) apuntan los modelos conceptuales que poseen el profesorado y las familias, sobre la participación de éstas, así como los factores que determinan la misma, disponiendo para ello, de la aportación de 3 centros de infantil y primaria, de los cuales 212 representan a los progenitores y 48 al colectivo docente.

Vallespir, Rincón y Morey (2016) analizan con la participación de 138 profesores y 122 familias de Aragón, Cataluña, Islas Baleares y La Rioja, la percepción y valoración de la participación de las familias, en relación a su grado de colaboración en los Consejos escolares de los centros de primaria y

secundaria. Afirman que coexisten obstáculos en consonancia con las sugerencias, considerando que se trata de un colectivo reticente, si bien se constata que la percepción generalizada de los progenitores respecto a los docentes es muy positiva, manifestando además que éstos suelen mostrarse constructivos y dialogantes.

Es preciso llegados a este punto, abordar los aspectos relevantes que caracterizan y definen a las familias, al objeto de aproximarnos a su realidad y contexto sociofamiliar, y en este sentido, poder valorar la implicación y participación de las mismas, estableciendo propuestas de mejora al respecto. Hablamos así del incremento de familias monoparentales, de situaciones familiares de separación y divorcio, del aumento del número de familias en las que ambos cónyuges desarrollan actividad laboral contando con menores a su cargo, del acrecentamiento de niños procedentes de familias migrantes y por tanto, de culturas diferentes. Y todo ello, somos conscientes sin duda, de su repercusión en la escuela, y de su confluencia en las capacidades, habilidades y posibilidades educativas, que la familia dispone para la gestión de estas situaciones sobrevenidas, en términos de autoridad parental y pautas educativas.

Esto nos conduce a una reflexión profunda sobre la función de la familia, y la justificación de la inexistente implicación de ciertos padres en el proceso educativo de sus hijos, y en la vida escolar en general. En consonancia con las capacidades y posibilidades que venimos comentando, y como no puede ser de otra manera, entendemos que es prioritario que desde los centros educativos se consideren estos nuevos parámetros, para una mayor comprensión de las realidades familiares y la repercusión de éstas, en cuanto a la participación educativa requerida.

Por otra parte, los centros educativos son distintos, al igual que los contextos y la dimensión social en la que se insertan. En la actualidad, los centros educativos de educación infantil y primaria considerados de atención preferente, se han traducido en desigualdades, y en una transformación palpable de la realidad, como consecuencia de las distintas y peculiares situaciones educativas que se dan en ellos, con objetivos educativos y prioridades también diferentes. Esto ha llevado, en numerosas ocasiones, a ser excluidos a que el

éxito escolar ha sido relegado a combatir, en números casos, el absentismo y el abandono escolar del alumnado más vulnerable.

Esto trasciende de la misma manera a la normativa aplicable en los centros educativos, surgiendo así la necesidad de búsqueda de coherencia en todo el proceso de participación educativa, para hacer efectivo el precepto contenido en el artículo 121.5 de la LOE, que incrimina a los centros educativos a potenciar colaboraciones y compromisos educativos entre las familias y la escuela.

A pesar de las modificaciones legislativas de las últimas décadas surgidas en España, para conseguir más sintonía en los planteamientos y objetivos compartidos entre los progenitores y el contexto escolar, parece evidente que la verticalidad persistente en las relaciones asimétricas en los centros educativos, sigue alejada de los posibles cambios en las actitudes más receptivas y, por consiguiente, en la interacción bidireccional de los distintos actores educativos.

Esfuerzos para promover la participación y, por tanto, una escuela más participativa, se reconocen cuando se señala, que los centros educativos y la comunidad educativa deben “desarrollar un clima institucional que favorezca la implicación de los alumnos y la participación de las familias” (MEC, 2004, p. 22). Del mismo modo, cuando se hace referencia a la creación de comunidades de aprendizaje, o a la implementación de contratos pedagógicos entre las familias y la escuela “que expliciten los compromisos que ambas partes aceptan a favor de la educación de los niños y niñas” (MEC, 2004, p. 34). Pero todo ello, coincidimos con Feito (2007), puede ser entendido por las familias más como una exigencia y obligación del profesorado hacia ellas, que como una colaboración y participación mutua y recíproca.

Ahora bien, llegados a este punto, y desde nuestra investigación, resulta acuciante reflexionar acerca de los medios necesarios para la construcción y consolidación de una escuela participativa. Desde esta perspectiva, no basta con conocer los distintos cauces de participación en la misma, o manejar los recursos y servicios que ésta ofrece, sino que la participación implica asumir responsabilidades. Se trata de expresar, compartir, intervenir, estar informado, ser consultado y hacer propuestas. En definitiva un ejercicio de reflexión para establecer y consolidar compromisos por ambas partes en igualdad de condiciones (González, 2007; Feito, 2007).

En suma, teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada como paso previo al desarrollo de la investigación expuesta, nos encontramos ante una temática como es la participación entre las familias y la escuela, y la influencia de ésta en el rendimiento académico del alumnado, que no ha motivado una excesiva predilección por parte de la comunidad investigadora. Esta se ha inclinado más en obtener datos relativos al profesorado, a los centros educativos y al rendimiento académico de los alumnos de manera aislada, enfocando la problemática de la escasa comunicación de ambas instituciones, a los órganos y cauces tradicionales existentes para ello, y que han mostrado una realidad escolar subjetiva y parcelada.

El trabajo actual que presentamos se une a la idea generalizada de muchos autores nacionales e internacionales que refieren la necesidad de aportaciones teóricas y empíricas, tanto de la familia como de la escuela. Desde nuestro punto de vista, es preciso considerar y establecer visiones conjuntas y en interacción para aunar esfuerzos; buscar el encuentro real y efectivo de una verdadera democracia escolar, en aras a la comunicación bidireccional entre ambos actores educativos.

Así a nivel internacional, las principales investigaciones desarrolladas por Akkari y Changkakoti (2009), Charette y Kalubi (2016), Fagan (2013), Georges (2014), Hampden y Galindo (2016), Ipbal y Masrur (2010), Loudová (2013), Schmitt y Kleine (2010), y Tardif, Archambault, Lafantaisie, Odile y Baradhy (2018), ahondan en la relación colaborativa entre la familia y la escuela, y permiten constatar la existencia de factores determinantes sociales y educativos que coexisten de manera intrínseca.

Desde esta dimensión, Fagan (2013) examina la interrelación entre la familia y la educación, revelando implicaciones sociales y educativas latentes, en particular, en la unión parental, la participación de los padres, la composición familiar y, por último, la práctica religiosa. Dimensiones que se conectan directamente y que son determinantes del éxito o del fracaso escolar de los menores. Cuatro son las apreciaciones que Fagan señala: las familias protectoras muestran los mejores resultados educativos medibles, la participación de los progenitores cuando existe una potente unidad parental, aumenta considerablemente el rendimiento educativo, los hijos e hijas de familias biológicas en las que ambos cónyuges se encuentran casados poseen

mejores resultados escolares y, finalmente, la práctica religiosa relacionada con la familia permite incrementar el nivel académico de los menores. Datos que corroboran claramente la relación e influencia manifiesta entre la familia y la educación.

Hampden y Galindo (2016), en su estudio longitudinal, basándose en datos de más de 10.000 estudiantes en Inglaterra, confirman la función decisiva que desempeñan las expectativas e interacciones de los progenitores en la educación de sus hijos e hijas, al igual que la contribución de los docentes, en el éxito escolar del alumnado. Concluyen que la conexión sólida y positiva en la relación entre la escuela y las familias, unido a altos niveles de satisfacción académica, garantiza el logro en el rendimiento académico del alumnado. De lo que se desprende, que políticas y experiencias educativas orientadas a potenciar estas relaciones entre ambas instituciones educativas, conseguirán mejores resultados escolares, incluso en aquellos alumnos procedentes de contextos vulnerables.

Por su parte, Loudová (2013) examina cuestiones relativas a las dificultades de comunicación entre los progenitores y la escuela, en centros de secundaria. El apoyo y la confianza a nivel social y educativo, por parte de los docentes al alumnado, son valorados de manera positiva por éstos, no obstante, en la comunicación entre ambos destacan connotaciones negativas en torno a incomodidad e inexperiencia, y eficacia en la resolución de conflictos.

El estudio de Ipbal y Masrur (2010) en centros educativos de primaria, observa la relevancia de la contribución educativa de los padres en el rendimiento académico de sus hijos e hijas. Al igual que en investigaciones anteriores, los resultados obtenidos confirman que el apoyo educativo de las familias en la educación de sus hijos, resulta determinante de manera positiva, tanto en el éxito escolar como en la conformación del auto-concepto.

Esta línea de estudio es también abordada por Schmitt y Kleine (2010), al objeto de indagar en la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela respecto al rendimiento académico. Para ello, investigan los efectos independientes de estudiante-estudiante, estudiante-profesor, y las relaciones padre-escuela. Las transformaciones en las relaciones estudiante-profesor,

estudiante-estudiante y las relativas a la implicación parental colaboran y avalan la mejora en el logro escolar.

De todo lo expuesto, se desprende que existen evidencias que las relaciones de participación y colaboración entre familias y escuela siguen siendo insuficientes, necesarias e indispensables en lo que respecta a la mejora en el rendimiento escolar del alumnado.

En contraste, otros estudios sacaron a la luz la asociación entre la participación de la familia y la escuela, el rendimiento académico y el éxito escolar, entre los que aludimos a Collet, Besalú, Feu y Tort (2014), Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017), Ferreiro, Ríos y Álvarez (2016), Gil (2014), Gutiérrez, (2009), Santos, Godás y Lorenzo (2016), Valle, Pan, Núñez, Rosário, Rodríguez y Regueiro, (2015).

Destacamos entre ellas la investigación desarrollada con 79 familias pertenecientes a siete centros de secundaria (Santos, Godás y Lorenzo, 2016), que detalla la implicación de los padres en la mejora del rendimiento académico de sus hijos e hijas, antes y después de la implementación de un programa de educación familiar. Los resultados revelan que transmitir a los progenitores participantes unas líneas de actuación claras, coherentes y compactas, tales como estrategias conductuales directas, relacionadas con el rendimiento académico de sus hijos, resulta de gran ayuda para mejorar la organización de las tareas escolares, y por tanto el éxito escolar de los mismos.

En definitiva, estas investigaciones aportan, la evidencia de que una relación fluida y estable entre las familias y la escuela, produce un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado. Sigue suscitando preocupación la comunicación de las familias en la educación de sus hijos ya que ésta se encara en la actualidad con obstáculos e impedimentos considerables, donde confluyen múltiples factores, derivados de las transformaciones emergentes que se producen tanto en la familia como en su contexto.

5.2. Descripción del problema

Si desplazamos la mirada hacia las familias migrantes, la población diana de nuestra investigación, surgen estudios que reclaman la reflexión sobre la comunicación entre el profesorado y las mismas, con tipologías muy heterogéneas que antes eran poco frecuentes, y que son protagonistas en el nuevo escenario emergente en la comunidad educativa. Autores como Carrasco, Pámies y Bertran (2009), Garreta (2008c), González (2007), Hernández y Alcántara (2016), Hernández Prados, Gomáriz, Parra y García Sanz (2016), Leiva (2011b), Leiva y Escarbajal (2011), Lozano, Alcaraz y Colás (2013), Priegue (2009) y Santos Rego y Lorenzo (2009), ofrecen información valiosa sobre esta relación como desafío acuciante a abordar. Especialmente centran su interés en la procedencia de las familias, proximidades y distancias, encuentros, desencuentros y expectativas, así como en los prejuicios y estereotipos reales en los distintos espacios donde se produce dicha comunicación, que no exenta de dificultades y barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales, precisa planteamientos y escenarios diferentes, ante los nuevos retos, exigencias y desafíos que la relación entre las familias y la escuela plantean. A continuación, profundizamos en dichos trabajos cuyos resultados nos acercarán a la temática planteada.

Las formas de comprender la participación de las familias migrantes en los procesos educativos de sus hijos e hijas, con especial referencia a las familias de origen marroquí, y sus estrategias para el éxito en el marco de los proyectos migratorios, son examinadas por Carrasco, Pámies y Bertran (2009), y apuntan claras evidencias de encuentros y desencuentros definidos, que surgen desde los inicios de asistencia de estos menores a los centros educativos. El análisis se centra en aspectos como el capital social con relación a la etnicidad, la participación y el éxito escolar, evidenciando que la diversidad y el distanciamiento cultural no son los determinantes de los logros escolares, pero aparecen más vinculados a cuestiones relativas a la supuesta falta de interés por la educación y a la posible capacidad socializadora reducida, como factores determinantes en el desarrollo académico de sus hijos e hijas.

Por su parte, Priegue (2009) señala a la escuela como referente directo de las necesidades y nuevos retos que acontecen en la misma, como es la

integración del alumnado migrante y sus progenitores. Con este fin centra su interés en la evaluación de un programa socioeducativo para familias migrantes, desarrollado en distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. De forma general, el programa trataba de mejorar la implicación de las familias migrantes en la educación de sus hijos e hijas, a través de estrategias basadas en un mayor conocimiento de la cultura y del sistema escolar del país de acogida. Del mismo modo, analiza hasta donde el origen étnico-cultural de las familias migrantes, puede ser considerado un factor clave, en el momento de establecer iniciativas y propuestas de integración en los centros educativos. De los resultados expuestos, se extrae la necesidad efectiva de estrechar las relaciones entre la escuela y las familias, como recurso idóneo en la integración social de familias y discentes. Esencial es, sin duda, destacar la prioridad que observa Priegue en este estudio, en cuanto a la formación en competencias interculturales por parte del profesorado, de la que adolecen en nuestra opinión, en gran medida también en el momento actual.

Garreta (2008a) considera la familia y la escuela como dos escenarios diferenciados distanciados y alejados entre sí, y en ocasiones percibidos en conflicto mutuo, desde perspectivas de amenaza e intrusismo. Esta relación es estudiada a través de datos obtenidos en cinco grupos de discusión de distintos niveles organizativos y de una encuesta realizada a 594 responsables de AMPAs. Se constata con carácter general la baja participación y, en especial, la correspondiente a las familias migrantes. Es preciso recalcar que los parámetros familiares habitualmente son complejos, y que además a esta complejidad se añaden nuevas familias migrantes que presentan dificultades en el momento de comprender la educación y, por el tema que tratamos, la relación con la escuela y los docentes. Partimos de la idea de que la experiencia previa y actual de estos progenitores, sea escolar y/ o laboral propia o adquirida a través de otros, es importante en términos de actitudes, percepciones y expectativas, que se conforman respecto a la escolarización de sus hijos e hijas en destino. Pero que además existen espirales positivas y negativas en la comunicación entre las familias y los docentes, que también van configurando las diversas formas de encarar esta relación.

Si hay algo en lo que claramente coinciden las distintas investigaciones, es en el escaso conocimiento que las familias migrantes poseen acerca del

funcionamiento y normativa del centro educativo, así como en relación a la cultura escolar de acogida. Este nivel de desconocimiento, refiere González (2007) en su estudio, resulta cuantioso, fundamentalmente en cuatro aspectos dimensionales como son: la información, opinión, toma de decisiones y ejecución de tareas, que si bien su participación con carácter general en la escuela es percibida de manera reducida, sin embargo, la presencia de las familias resulta elevada, en cuanto a asistencia de las mismas a las distintas reuniones informativas a las que son convocadas.

Otro estudio realizado por Hernández Prados y Alcántara (2016), que pretende conocer y valorar la participación de 21 familias migrantes y 49 progenitores autóctonos, en cuanto a los procesos educativos de sus hijos e hijas en un centro de infantil y primaria de la Región de Murcia, evidencia al igual que en la investigación anterior, la baja participación general entre las familias. De estos datos se desprende, la necesidad obvia de implicarlas en las distintas líneas de colaboración que el centro educativo plantee. Asimismo, los resultados no recogen diferencias significativas, en cuanto a modelos diferentes de participación de las familias migrantes y autóctonas, siendo éstos similares.

Por su parte, Lozano, Alcaraz y Colás (2013), también en la Región de Murcia, comprobaron la participación de un total de 1.932 familias autóctonas y migrantes en centros de primaria. Los resultados consideran que las familias participan mucho representando un 48,4% o algo en un 46%, en las reuniones individuales cuando se trata de temas en relación a asuntos informativos de sus hijos e hijas. Sin embargo, un 5,5% confirma participar poco o nada en las mismas. Se constatan diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la procedencia de las familias, como en el caso de los progenitores migrantes que alcanzan niveles menos participativos que los autóctonos.

Comparar la comunicación que se establece entre las familias y el centro educativo en la Región de Murcia, en función de la nacionalidad de los progenitores, ha sido una temática abordada por Hernández Prados, Gomariz, Parra, y García Sanz (2016). El objeto de su estudio, que ha contado con 2494 participantes, versa en torno al conocimiento que disponen las familias migrantes y autóctonas del funcionamiento de los centros escolares. Con carácter general, los progenitores autóctonos conocen bastante el centro al que

acuden sus hijos e hijas, en contra de las familias migrantes que reconocen tener menos información en cuanto a la vida del centro.

Tras la revisión de numerosa bibliografía, en relación a investigaciones en torno a la participación de las familias en el medio escolar, con la finalidad de mejorar el desarrollo educativo de sus hijos e hijas, Santos Rego y Lorenzo (2009) exponen los resultados obtenidos en su estudio descriptivo, contando en este sentido, con 458 familias procedentes de diversos países y residentes en España. La variable procedencia es el centro de interés para determinar su influencia en la implicación de padres y madres en los centros educativos que cursan sus hijos e hijas.

Los datos resultantes corroboran la mayor participación de las familias latinas en detrimento de los progenitores magrebíes, si bien diferencias no son significativas. Respecto a la figura parental, aparecen claramente diferencias estadísticamente significativas a favor de las madres, a excepción de la participación en actividades de las AMPAs. Como prioridad manifiesta se plantea que ésta colaboración constituye el fin último del proceso educativo de las familias de origen extranjero. Del mismo modo, recalcan resultados significativos en cuanto a la variable del perfil educativo de las familias de ambas procedencias. Sin embargo, no se distinguen aspectos diferenciales, si se estima la comprensión idiomática, y la variable laboral. Por el contrario, en las variables mencionadas vinculadas a la figura materna, sí se encuentran diferencias. Así, las madres magrebíes presentan un nivel de estudios menor, no desempeñan actividad laboral y tienen dificultades idiomáticas, aspectos que justifican los obstáculos de relación en su medio.

Esto coincide con los resultados que exponen Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz, y Martínez-González (2019) sobre la percepción del profesorado, en cuanto a la implicación de los padres y madres en las tareas escolares de sus hijos e hijas. En este sentido, afirman que la contribución de ambos progenitores en el proceso académico de sus hijos e hijas es adecuada en los ciclos educativos iniciales. Por el contrario, es la figura materna la que se implica en mayor medida, contribuyendo a subsanar las dificultades que se producen como consecuencia de la conciliación personal, familiar y laboral.

En la misma línea de intervención, Leiva (2011) examina la participación de las familias migrantes en los centros educativos, centrandose su atención en el marco de un contexto intercultural de educación inclusiva. Desde esta dimensión, expone los datos relativos a su investigación realizada en centros de primaria y secundaria de la provincia de Málaga, y concluye que es necesario implicar a las familias migrantes, así como fomentar procesos interculturales como garantía de constructos educativos inclusivos. Se trata de potenciar la diversidad cultural existente en las aulas, frente a actitudes, prejuicios y estereotipos que generan rechazo y desconfianza de las familias autóctonas frente a las de origen migrante.

Leiva y Escarbajal (2011) señalan que los centros educativos han cambiado en España, pasando a ser escenarios multiculturales, y cómo éstos deben ser aprovechados, desde la perspectiva pedagógica, para implementar actuaciones educativas inclusivas, orientadas a la implicación familiar migrante en los contextos escolares. Se apunta en este sentido, la exigencia de generar espacios nuevos y propios de relación entre padres y profesores, desde parámetros cooperativos, de diálogo, consenso, colaboración, convivencia educativa y compartida.

A escala internacional también encontramos diversas investigaciones que abordan la relación e implicación entre padres y profesores, (Akkari y Changkakoti, 2009; Charette y Kalubi, 2016; Georges, 2014; Tardif; Archambault, Lafantaisie, Odile y Baradhy, 2018 y Deslandes, 2019). A continuación destacamos algunos de los resultados más destacables de éstas, que nos permitirán acercarnos aún más a la descripción del objeto de estudio de nuestra investigación.

Akkari y Changkakoti (2009) analizan las relaciones entre progenitores y profesores, en un centro educativo caracterizado por la presencia elevada de alumnado procedente de diversas culturas, y que no son percibidas por igual por el profesorado, ni por las familias migrantes. Los resultados constatan la dificultad aún mayor de la colaboración e implicación de ambas instituciones educativas. Concluyen destacando en la urgencia de aunar esfuerzos en términos de movilización de recursos, formación del profesorado, legitimación de la autoridad pedagógica, reconocimiento de valores y estrategias educativas relacionales, con la finalidad de aminorar el impacto, tal y como anteriormente

recogía Leiva (2011), de los prejuicios y estereotipos de los discursos y percepciones de las familias migrantes y de los docentes.

Por su parte, Charette y Kalubi (2016) observan la intervención intercultural que llevan a cabo las administraciones educativas, en cuanto a la implicación estrecha del profesorado y de las familias migrantes de reciente incorporación en centros educativos de la provincia de Quebec. Como estrategias educativas eficaces, para la incorporación normalizada de estas familias migrantes y de sus hijos e hijas en el sistema educativo, se confirma la necesidad de establecer protocolos de acogida y procesos de acompañamiento, que permitan determinar la evolución de las mismas, y su implicación y participación progresiva en el contexto escolar.

También en Canadá, pero en este caso en la provincia de Alberta, encontramos un estudio exploratorio elaborado por Georges (2014), que detalla la opinión de los progenitores migrantes, sobre la relación que se produce entre éstos y el profesorado. Nuevamente encontramos dificultades de comunicación entre ambos. Los datos obtenidos plantean reflexiones profundas acerca de la escasa formación del profesorado en competencias interculturales, inexistencia de órganos de participación para atender y defender los intereses educativos, la exclusión de las familias migrantes de los procesos de toma de decisiones, y por último, reclama estrategias e iniciativas novedosas, en cuanto a los canales de comunicación, concretamente circulares y mensajes escritos dirigidos a las familias.

En la misma línea de investigación, Tardif, Archambault, Lafantaisie; Odile y Baradhy (2018) exploran la comunicación de la escuela y de las familias migrantes en situaciones de vulnerabilidad, para canalizar a posteriori las posibles actuaciones y propuestas educativas. Entre ellas, se apuesta por implementar actuaciones preventivas dentro del marco escolar, para el abandono de posturas ancladas en prejuicios, percepciones y estereotipos. Así mismo, se insiste en aunar esfuerzos para el logro de la implicación y participación de las familias en la vida del centro escolar, y contribuir a la mejora en la relación bidireccional de padres y profesores.

De nuevo, la implicación entre la escuela y la familia es tratada por Deslandes (2019) en su estudio llevado a cabo en la provincia de Quebec. Esta se

vincula cada vez más con el aumento del rendimiento académico del alumnado y, por tanto, con el éxito escolar. Si bien se ha producido un incremento de actuaciones en las responsabilidades compartidas entre padres y profesores, a través de relaciones colaborativas entre ambas instituciones, como señala este autor, es aún una tarea compleja que no está exenta de dificultades y obstáculos. Requiere, pues, reflexiones por ambas partes para llegar a tener una visión compartida y colectiva sobre la temática abordada.

De todo lo expuesto se desprende la idea de que las relaciones entre las familias migrantes y autóctonas son todavía escasas y precisan, como venimos comentando, de intervenciones educativas que abandonen posturas y discursos latentes en torno a prejuicios. Somos conscientes de las repercusiones que pueden tener estos discursos y percepciones negativas y unidireccionales, en el rendimiento académico del alumnado migrante. Desde una perspectiva pedagógica e inclusiva, encontramos distintas investigaciones como la realizada por Garrido y Cebolla (2010); Lorenzo, Santos Rego y Godás (2012); Pereira, Santos Rego y Lorenzo (2013); Mera, Martínez y Elgorriaga (2014); Álvarez, Martínez y Gutiérrez (2015); Navarro (2015) y López (2015), que vinculan los aspectos tratados, apostando por el conocimiento mutuo, el reconocimiento de valores, y la diversidad cultural. En definitiva, una convivencia escolar inclusiva en aras del éxito escolar del alumnado objeto de estudio en nuestra investigación.

5.3. Objetivos de la investigación

En consonancias con la justificación y descripción del problema, el objetivo general de la presente investigación es analizar la participación de las familias migrantes en centros de educación infantil y primaria de atención preferente en la Región de Murcia. Para dar respuesta a este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos que a continuación se detallan:

Objetivo 1: Conocer los recursos para la comunicación que emplean tanto las familias migrantes como el profesorado.

Objetivo 2: Conocer el contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes y el profesorado.

Objetivo 3: Describir el conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes.

Objetivo 4: Conocer el grado de participación de las familias migrantes, así como las actuaciones del profesorado para fomentar el conocimiento e implicación de los padres en la vida del centro.

Objetivo 5: Especificar la contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Objetivo 6: Identificar el tipo de relaciones personales que mantienen las familias migrantes y el profesorado.

Objetivo 7: Describir el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante.

CAPITULO 6

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

6.1. Diseño de la investigación

6.2. Contexto y participantes

6.2.1. Contexto

6.2.2. Participantes

6.3. Instrumento de recogida de información

6.3.1. Cuestionario dirigido a las familias

6.3.1.1. Validez y fiabilidad del primer instrumento

6.3.2. Cuestionario dirigido a los profesores

6.3.2.1. Validez y fiabilidad del segundo instrumento

6.4. Procedimiento de la investigación

6.5. Análisis de datos

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, se profundiza en la metodología de la investigación, comenzando por el diseño de la investigación de carácter cuantitativo no experimental de corte descriptivo, inferencial y transversal, que se empleó para obtener información viable, precisa y ordenada de un número considerable de familias migrantes y de profesores de los centros educativos de atención preferente. A continuación, se comenta el contexto de la investigación, es decir, de los quince centros de educación infantil y primaria, definidos como centros educativos de atención preferente de la Región de Murcia por la Consejería de Educación. Asimismo, se ofrecen unas pinceladas sobre los requisitos para ser clasificados mediante la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, así como las medidas de apoyo que facilita la administración educativa a estos centros. En el mismo apartado, se procede a facilitar información relevante sobre los participantes, a través de una serie de tablas que reflejan la distribución por centros y por cursos tanto de las familias migrantes, la persona que contesta al cuestionario, la profesión y el nivel de estudios de los progenitores, experiencia profesional del profesorado, el curso donde imparte docencia y la ubicación de los centros.

Por otro lado, se detallan en profundidad la estructura de los instrumentos de recogida de información que nos proporcionaron el acceso a opiniones, expectativas y valoraciones de profesores y de progenitores migrantes. En primer lugar, se clarifica el contenido de todos los ítems en consonancia con la distribución de las distintas dimensiones abordadas en el cuestionario, dirigido a las familias para proceder con las comprobaciones de la fiabilidad y validez de dicho instrumento. Y en segundo lugar, se detallan todas las cuestiones de los ítems, en relación con la distribución de las diferentes dimensiones tratadas en el cuestionario destinado a los docentes, para proceder nuevamente con las correspondientes comprobaciones de la fiabilidad y validez de este instrumento.

Del mismo modo, se especifican las distintas fases que sustentan el procedimiento de la investigación, cuyas actuaciones abarcan el planteamiento

del problema, la revisión de la literatura especializada, la formulación de los objetivos y diseño de la investigación, el diseño y ejecución de instrumentos de recogida de datos, el análisis de la información recogida, la elaboración de los resultados, conclusiones y propuestas, y finalmente, la redacción de los informes y productos finales.

Y para concluir, se detalla el proceso de análisis de datos obtenidos que está compuesto por varias etapas como son el diseño y preparación de la matriz de datos, donde se emplea una escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas, el análisis psicométrico de ambas versiones del cuestionario y el análisis de los datos cuantitativos mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 2.24.

6.1. Diseño de la investigación

Una vez formulados los objetivos de la investigación, centramos nuestro interés en el enfoque a adoptar para el diseño de la misma. En este sentido, se optó por un diseño de carácter cuantitativo no experimental de corte descriptivo, inferencial y transversal, empleando el método de encuesta que se materializó en cuestionarios. De esta manera, se obtuvo información de un número considerable de familias migrantes y de profesores de los centros educativos previamente identificados y seleccionados. La objetividad de la investigación cuantitativa permite observar, analizar y explicar fenómenos de causa y efecto, cuyos procedimientos estructurados y concretos brindan la oportunidad de confirmar o rechazar teorías a raíz de sus resultados (Ugalde y Balbastre, 2013). En este caso, los cuestionarios (detallados en profundidad en el apartado 6.3) nos facilitaron el acceso a opiniones, expectativas y valoraciones de ambas instituciones educativas, cuya interpretación significativa y contextualizada ha sido relevante y valiosa para el tema que nos ocupa.

A nivel general, el diseño descriptivo (Hernández e Izquierdo, 2015) sirve para centrar la acción, suministrando información precisa y ordenada, ya que esto supondrá mayor probabilidad de certeza en los resultados, permitiendo producir y transformar la información obtenida en conocimiento y tomar decisiones. El carácter no-experimental de dicho diseño descriptivo, caracterizado por la ausencia de manipulación intencional en el proceso, facilita

la rigurosidad analítica en la extracción de información válida y fiable sobre los mismos, logrando a su vez la generalización de las conclusiones a partir de cuestiones planteadas en la investigación, dando relevancia a los resultados obtenidos.

6.2. Contexto y participantes

6.2.1. Contexto

En esta investigación se ha contado con una muestra de 15 centros de educación infantil y primaria denominados de atención preferentes por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este sentido, dichos centros se encuentran situados en contextos desfavorecidos que se caracterizan por la carencia de recursos en todos los ámbitos donde se genera la concentración de desigualdades. En el caso de algunos centros que están ubicados en zonas periféricas de las ciudades o municipios, como el caso de Cartagena, Alcantarilla, Cartagena, Águilas y El Palmar, existen múltiples desigualdades con tenencia demográfica desfavorable, medio ambiente degradado, infraviviendas, equipamientos urbanos deficientes, violencia de género y cierta conflictividad. Asimismo, la elevada tasa de desempleo juvenil, venta de estupefacientes, trabajos caracterizados por la eventualidad, economía sumergida, altas tasas de fracaso y/o abandono escolar, baja cualificación laboral de los vecinos, agudizan las situaciones vulnerables, que desembocan en procesos de marginación y/o exclusión social. Estos preocupantes indicadores, han experimentado un notable incremento a nivel cuantitativo con la llegada de migrantes de diversas procedencias, cuyas nuevas necesidades formativas, sociales, económicas, sanitarias y culturales requieren una intervención más especializada y más integral.

Estos centros educativos han sido calificados como preferentes durante el curso 2016/2017, por la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, al reunir cuatro, al menos, de los siguientes requisitos:

- Porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa - incorporación tardía, desconocimiento del castellano y desfase curricular de dos o más cursos- calculado sobre el total de alumnos que cursan las enseñanzas obligatorias en el centro.
- Porcentaje de alumnado con ayudas de comedor, calculado sobre el total de alumnos de 2º ciclo de educación infantil y educación primaria del centro.
- Porcentaje de alumnado con ayudas para libros, calculado sobre el total de alumnos que cursan las enseñanzas obligatorias en el centro.
- Porcentaje de tasa de absentismo anual, calculado tomando como referencia los datos del curso anterior.
- Porcentaje de alumnado repetidor, calculado sobre el total de alumnos que cursan las enseñanzas obligatorias en el centro.
- Porcentaje de profesorado sin destino definitivo en centros públicos, o con contrato temporal en centros privados concertados.

Una vez calificados como tales, los centros educativos pueden contar con una ayuda económica, además de una serie de medidas de apoyo que a continuación se señalan:

- Inclusión de estos centros en los procedimientos específicos de dotación de personal que posibiliten la continuidad del profesorado sin destino definitivo en el centro.
- Dotación de recursos humanos adecuados a las necesidades de compensación educativa planteadas por los centros seleccionados.
- Prioridad para el desarrollo de medidas y programas de apoyo y refuerzo educativo.
- Prioridad para la participación en programas educativos que incentiven el éxito escolar del alumnado.
- Prioridad para la participación en programas relacionados con la educación emocional.

- Prioridad para la realización y participación en proyectos de innovación e investigación educativa relacionados con el plan de actuación del centro.
- Prioridad en la participación en planes específicos de formación relacionados con el plan de actuación del centro.
- Y flexibilización de las medidas organizativas, curriculares y del horario lectivo del centro.

6.2.2. Participantes

Una vez realizada esta breve descripción del contexto y del procedimiento para la adquisición de la condición de centro de atención educativa preferente, y de las medidas de apoyo que reciben desde la administración educativa, pasamos a detallar los participantes en la investigación. En este sentido, la muestra está representada por quince centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, de los cuales han participado 10 centros educativos, ya que cuatro colegios, no cuentan con alumnado migrante en sus aulas, o solo están escolarizados autóctonos de origen gitano y el quinto centro, cubre únicamente la etapa de Educación Secundaria. Los centros seleccionados que están ubicados en Cartagena, Águilas, El Palmar, Los Dolores, La Unión, Alcantarilla y Murcia.

De una población de 2651 familias del alumnado escolarizado en los 10 centros educativos objeto de estudio, para un nivel de confianza del 95% y un 3% de margen de error, se necesitarían 761 familias. En previsión de una posible muerte muestral, finalmente contamos con una muestra de 832.

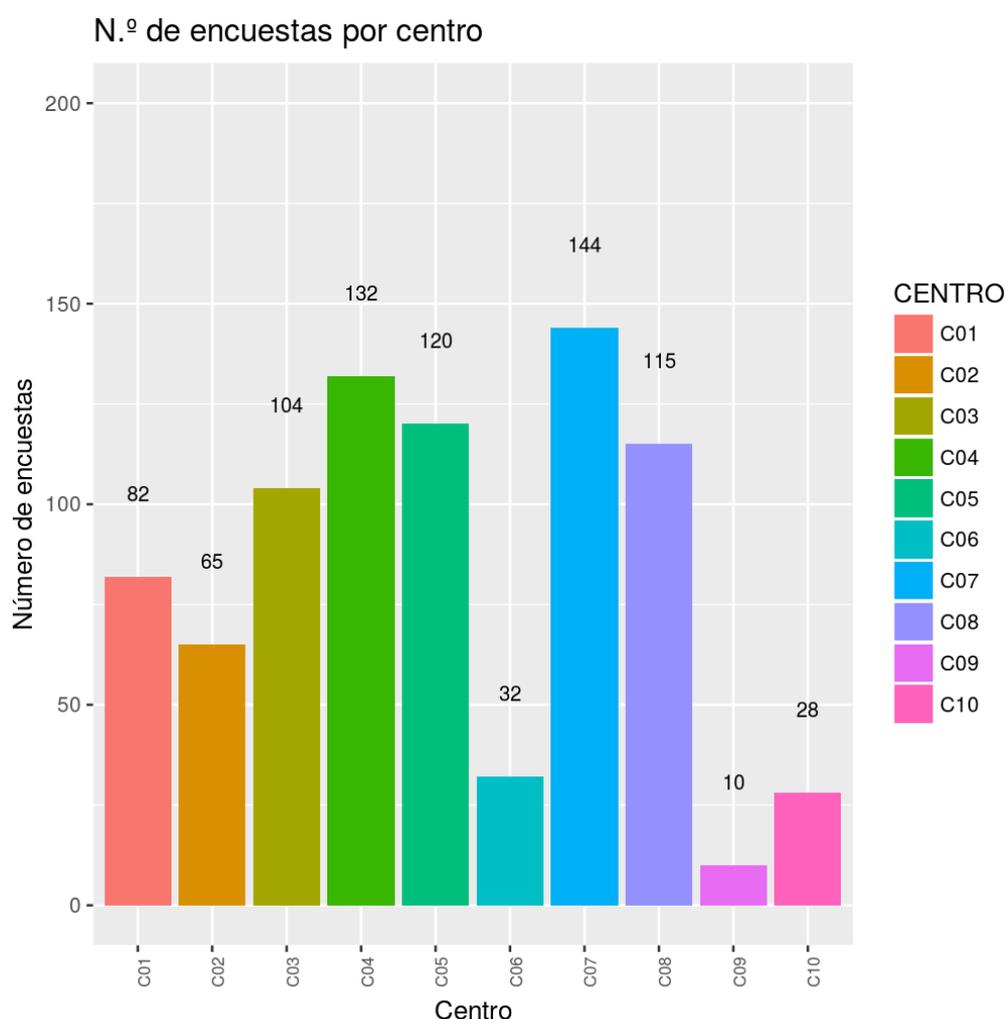
En cuanto al tamaño de la muestra del profesorado, éste se llevó a cabo por derivación de la familia, considerando una media de 2 hijos por familia y una ratio de 1 profesor por 25 alumnos para 832 familias. En este sentido, se necesitaría una muestra de 67 profesores. No obstante, en la investigación quisieron participar 83 docentes, más de los requeridos. Por lo tanto, finalmente nos encontramos con una muestra real de 150 profesores.

Como se ha señalado anteriormente, son diez los centros educativos participantes de atención preferente, donde se alcanza la cifra de 832 familias

migrantes participantes en total, cuyos hijos están escolarizados en Educación Infantil y Primaria en dichos centros. Dicho lo anterior, se observa en la tabla 4 que se ha contado con una participación alta en el centro educativo 7 con 144 progenitores. En la misma línea, en el centro educativo 4 han participado 132 padres y madres, 120 participantes en el centro educativo 5, cifra similar de 115 familias en el centro educativo 8, y finalmente 104 progenitores en el centro educativo 3. A continuación aparecen cifras inferiores a 100 participantes, como en el centro educativo 1 donde han contestado a los cuestionarios 82 familias, el centro educativo 2 en el que contamos con la participación de 65 progenitores, el centro educativo 6 en el que contestan 32 familias, 28 participantes responden en el centro educativo 10 y, por último, en el centro educativo 9 contestan 10 padres.

Tabla 4

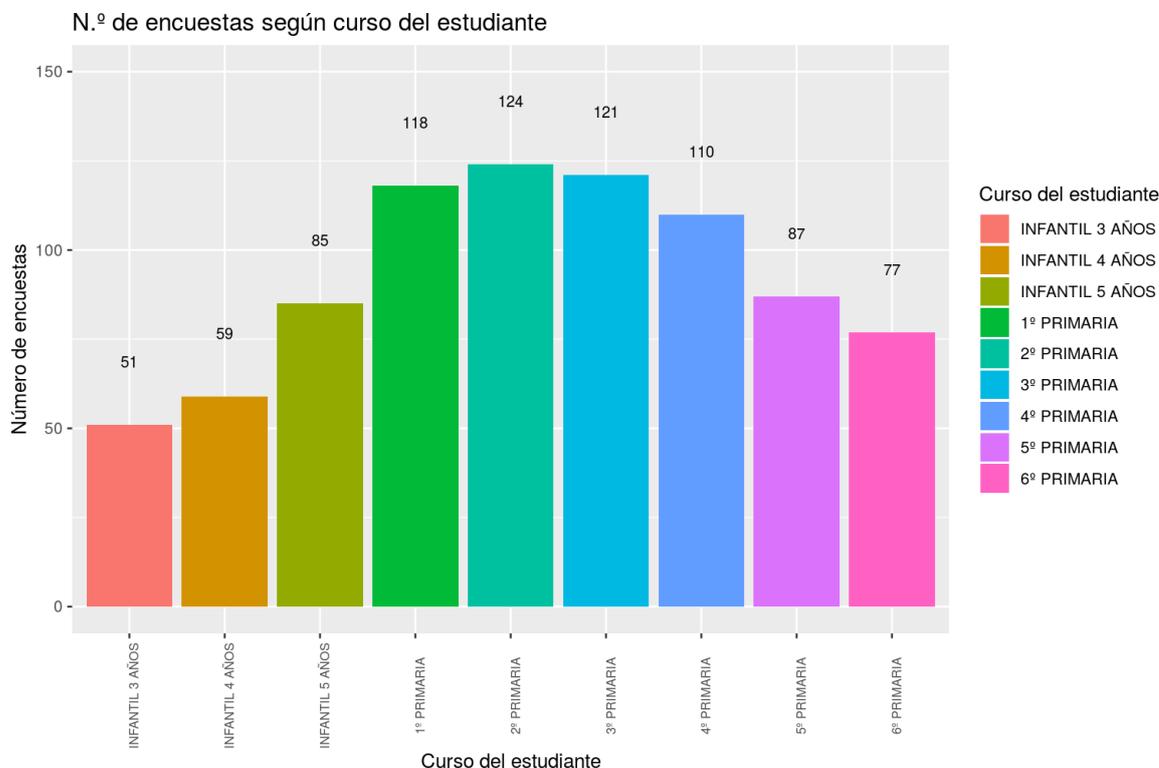
Distribución de familias migrantes participantes por Centros educativos en Centros Preferentes. Curso 2016/2017



En cuanto a la distribución de los participantes por cursos, se puede apreciar en la Tabla 5 que la gran mayoría de padres que han contestado a los cuestionarios, sus hijos están escolarizados en el segundo curso de primaria, donde se ha alcanzado un total de 124 personas. A continuación, aparecen 121 familias participantes, cuyos hijos están escolarizados en el tercer curso de primaria. Seguidamente, en el primer curso obtenemos 118 participantes. En el cuarto curso, alcanzamos 110 progenitores participantes. En el quinto se reduce a 87 participantes. Y en el sexto curso, la cifra desciende a 77 familias participantes. En cuanto a educación infantil, se constata la participación de 85 padres, cuyos hijos están escolarizados en infantil 5 años. En infantil 4 años dicha cifra decrece a 59 progenitores, y finalmente, en infantil 3 años se consigue la participación de 51 padres.

Tabla 5

Distribución de familias migrantes participantes por cursos en Centros Educativos en Centros Preferentes. Curso 2016/2017

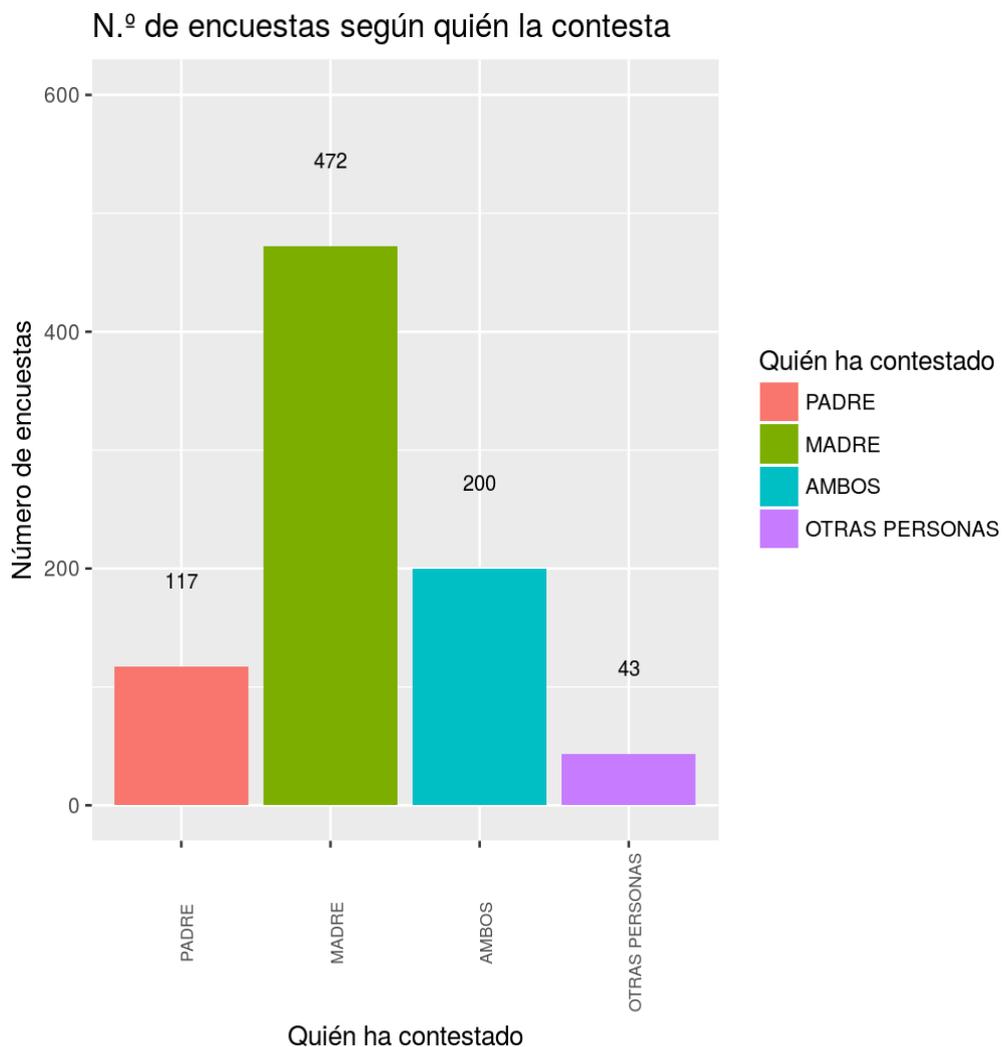


En la Tabla 6 se contempla que las madres encabezan la cifra de los participantes, 472 personas, teniendo en cuenta que su contacto con la escuela

es mayor, sin embargo, dicha cifra se reduce a más de la mitad, cuando hablamos de la participación de los padres con 117 personas, ya que los contactos de los varones con la escuela son mucho más limitados. A continuación se muestra como contestan 200 ambos progenitores, y por último, se constata que responden a los cuestionarios otras 43 personas pertenecientes al núcleo familiar.

Tabla 6

Distribución de las personas que han contestado al cuestionario

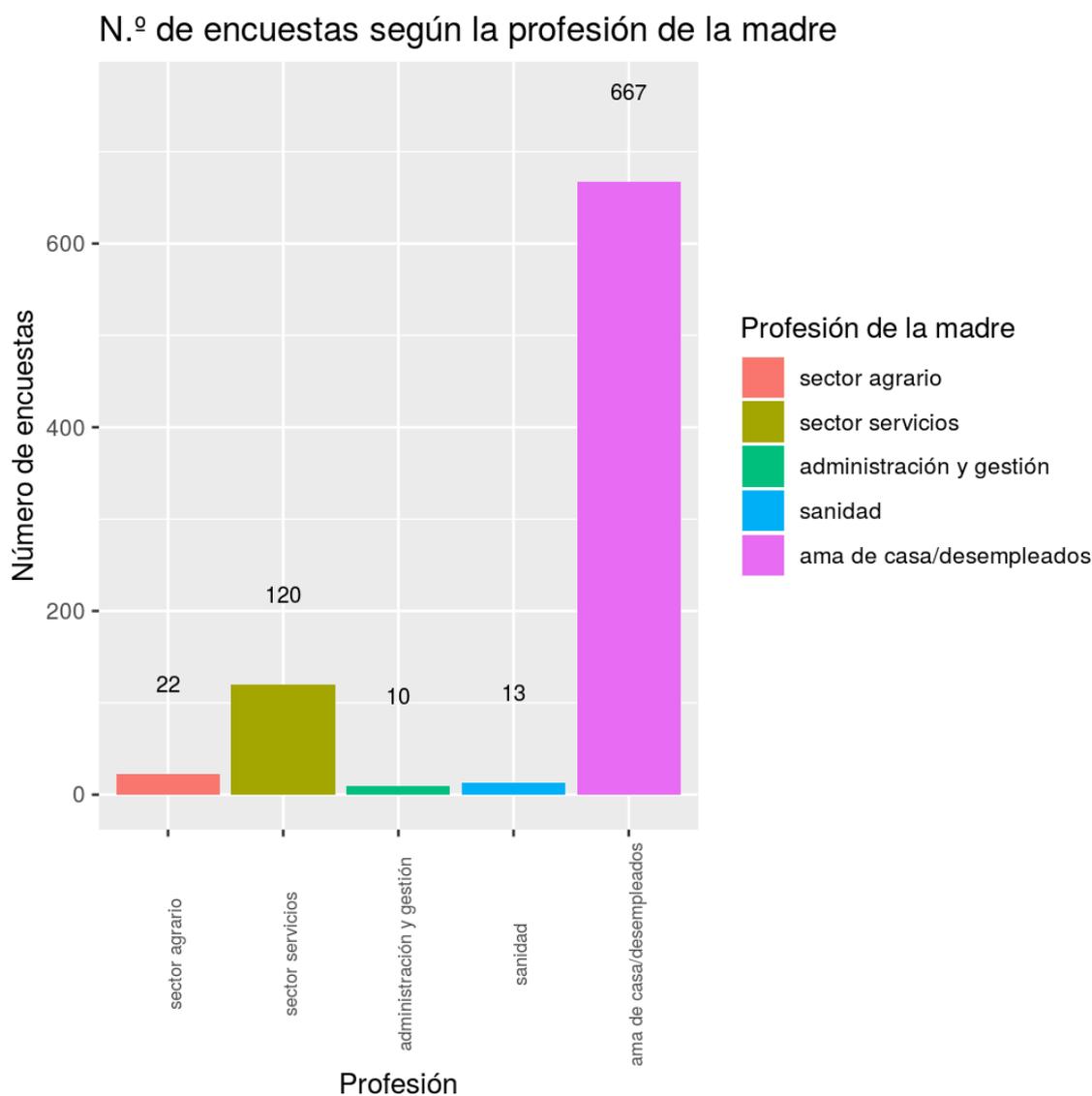


Averiguando la profesión de las madres, se observa en la Tabla 7 que la mayor parte de ellas son amas de casa y desempleadas (667). Aparece un grupo importante de madres cuya actividad laboral está centrada en el sector servicios (120). Por otro lado, se aprecia otro grupo que se dedica al sector agrario (22), en el sector sanitario se observa un grupo más reducido (13), y, por último, se

constata un grupo menos significativo cuya actividad laboral está orientada al sector profesional de administración y gestión (10).

Tabla 7

La profesión de las madres

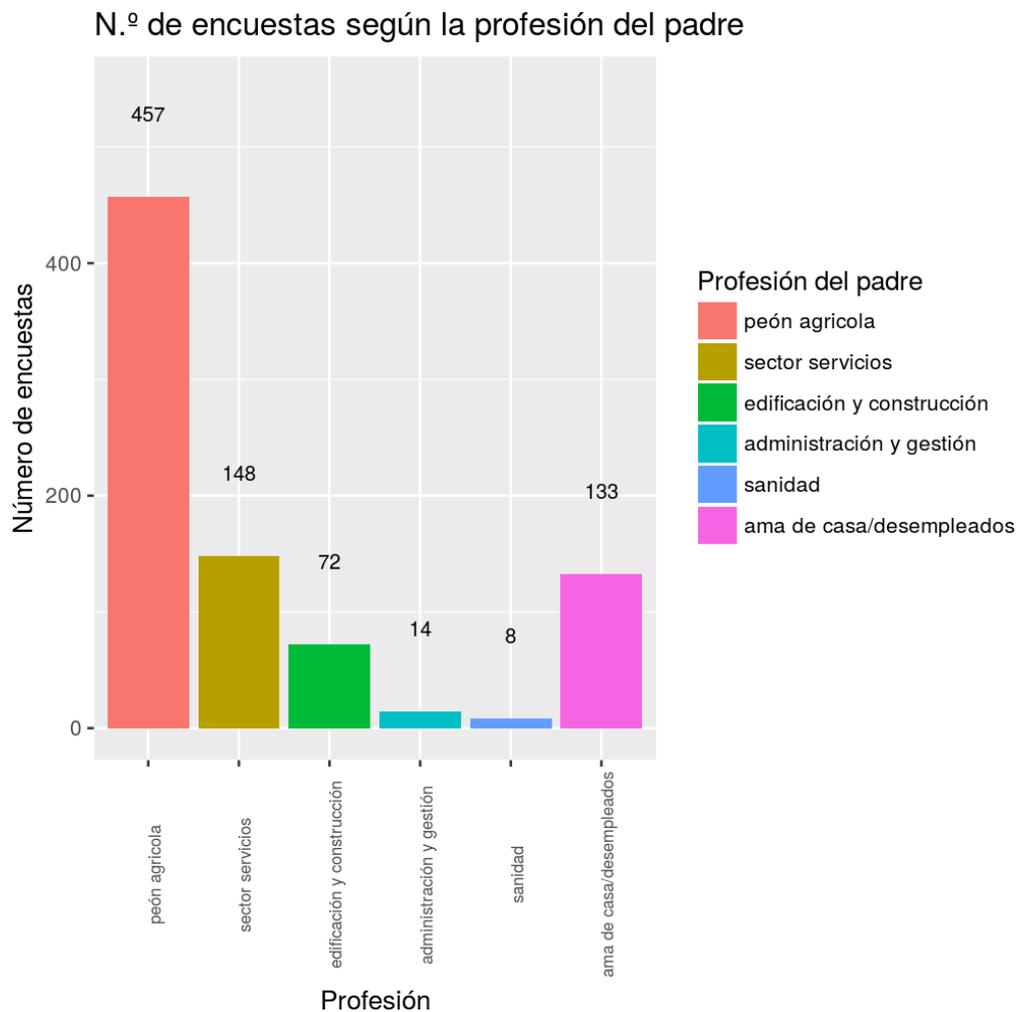


En lo que se refiere a la profesión de los padres, se muestra en la Tabla 8 que el sector agrario encabeza la actividad laboral de los varones (457), seguidamente del sector servicios (148). A continuación, resalta un grupo elevado de padres que son amos de casa y desempleados (133). Por otro lado, aparece un grupo significativo cuya actividad laboral está vinculada a la

edificación y construcción (72), otro grupo más reducido que se dedica al sector profesional de administración y gestión (14) y por último, aparece el grupo menos numeroso de varones que laboran en el sector sanitario (8).

Tabla 8

La profesión de los padres

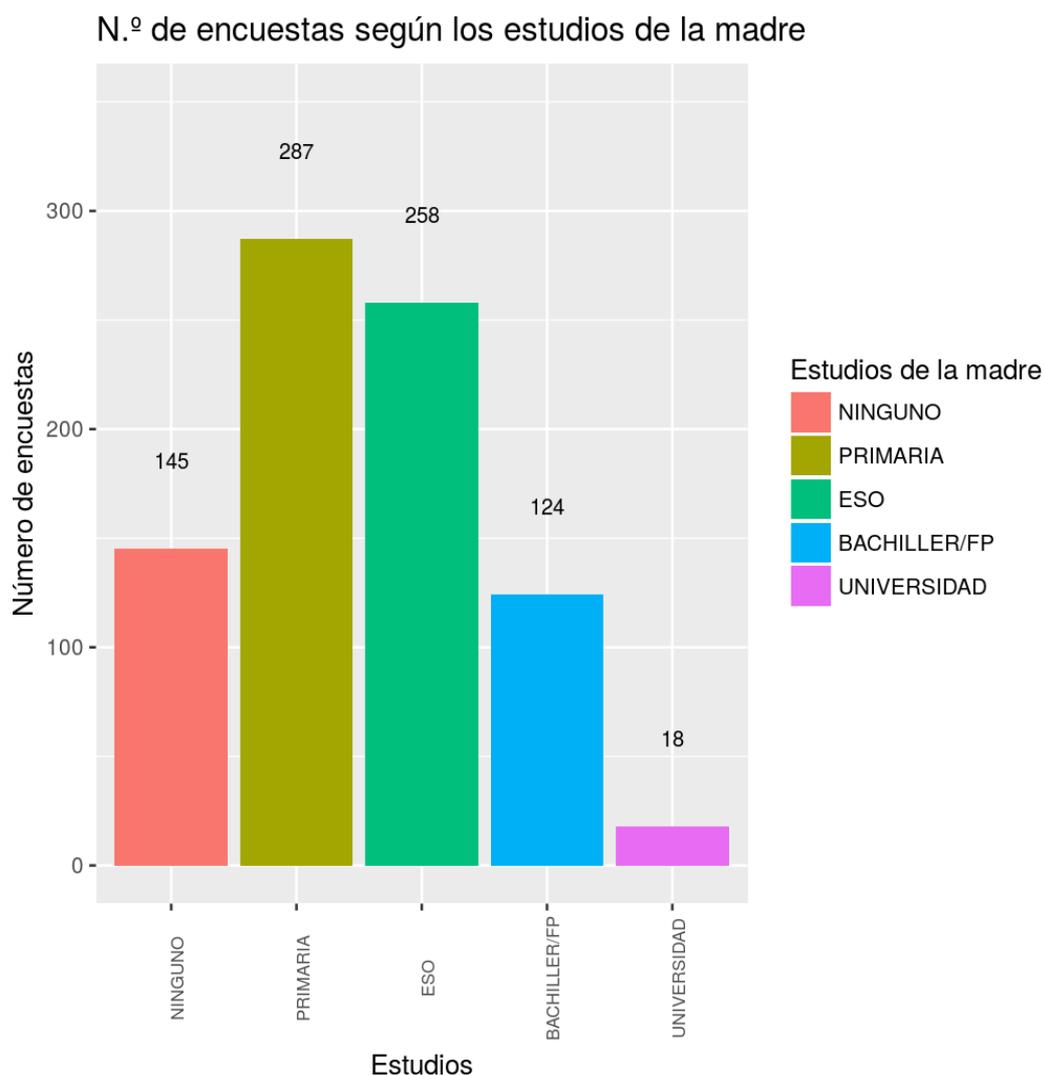


En lo que se refiere al nivel de estudios de las madres, en la Tabla 9 se observa que la mayor parte de ellas no supera los estudios primarios (287), no obstante, aparece un número elevado de madres que ha alcanzado la E.S.O (258). A continuación, se constata la presencia de otro grupo significativo de mujeres que no ha tenido oportunidad de realizar sus estudios (145). Por otro

lado, se muestra un número considerable de madres con estudios de bachillerato o formación profesional (124), y, por último, se identifica un número muy reducido que ha alcanzado los estudios superiores (18).

Tabla 9

El nivel de estudios de las madres

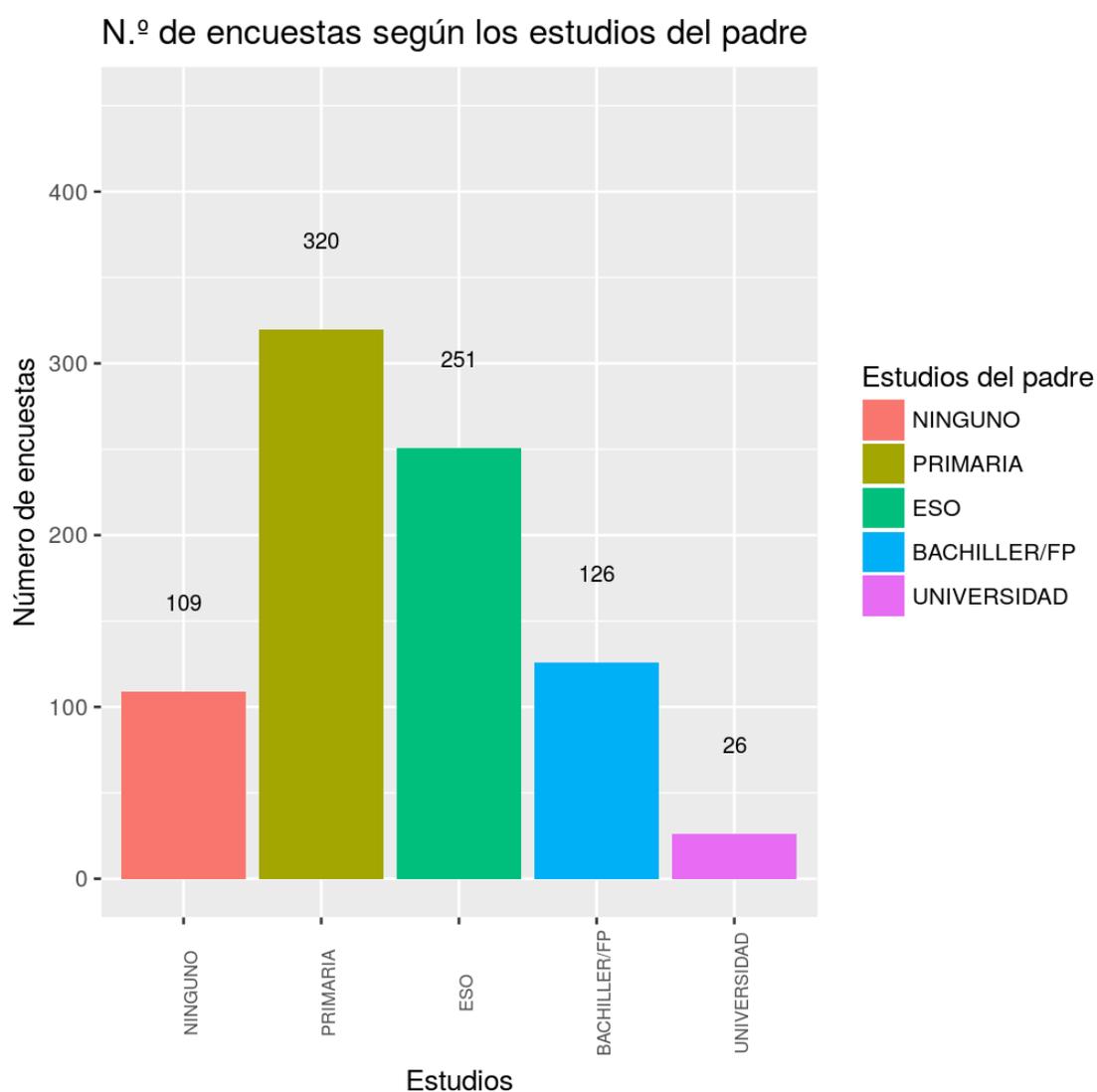


Examinando el nivel de estudios de los padres, se puede apreciar en la Tabla 10 que un número muy elevado no supera los estudios primarios (320), sin embargo, se observa un grupo significativo que ha alcanzado la E.S.O (251). A continuación, se contempla un grupo importante de padres que han realizado sus estudios de bachillerato o formación profesional (126), frente a otro grupo

de varones que apenas dispone de estudios (109), y finalmente, se aprecia la presencia de un número menor de padres que ha obtenido estudios superiores (26).

Tabla 10

El nivel de estudios de los padres



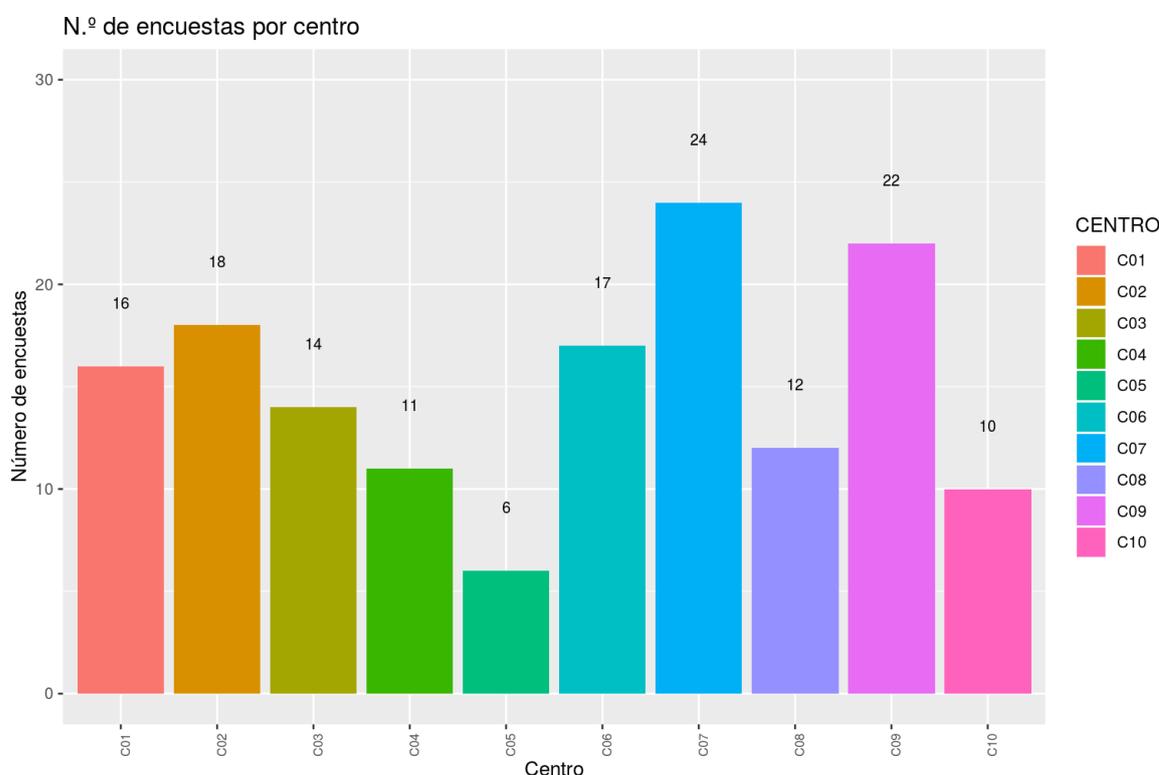
Como se ha expuesto anteriormente, de los diez centros educativos participan 150 profesores. Como se puede apreciar en la Tabla 11, que se ha contado con una participación alta en el centro educativo 7 con 24 profesores. En el centro educativo 9 han participado 22 docentes, 18 participantes

pertenecen al centro educativo 2, cifra similar de 17 profesores en el centro educativo 6, y 16 profesionales en el centro educativo 1.

Por otro lado, se constatan cifras inferiores como en el centro educativo 3 donde han contestado a los cuestionarios 14 profesores, el centro educativo 8 en el que contamos con la participación de 12 docentes, el centro educativo 4 en el que contestan 11 personas, 10 participantes responden en el centro educativo 10 y por último, en el centro educativo 5 contestan apenas 6 profesores.

Tabla 11

Los centros educativos a los que pertenecen profesores participantes

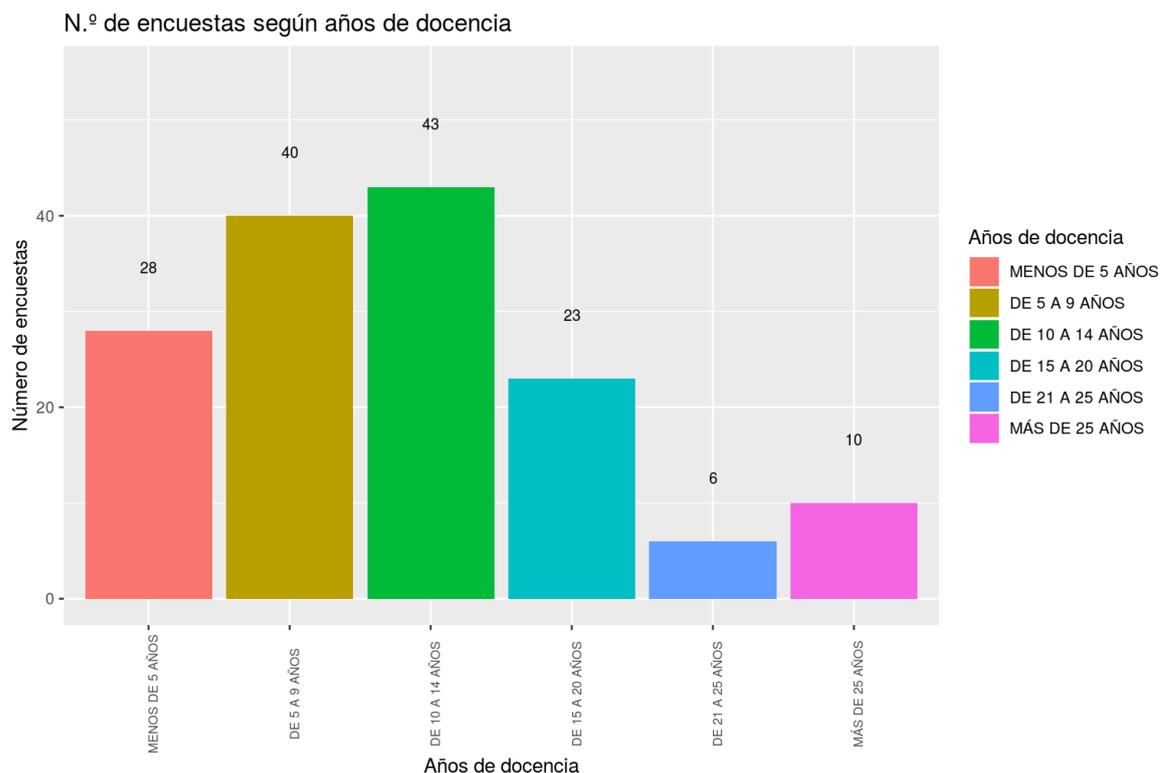


Cabe señalar que la investigación ha contado con una participación heterogénea en cuanto a la experiencia profesional de los profesores encuestados. En tal sentido, en la Tabla 12 resaltan dos grupos de docentes que cuentan entre 10 y 14 años de experiencia y entre 5 y 9 años de trayectoria profesional docente alcanzando 43 y 40 personas, respectivamente. A continuación, aparecen otros dos grupos algo similares, los que llevan menos de 5 años y los que tienen entre 15 y 20 años de bagaje profesional que registran 28 y 23 profesores correspondientemente. Y, para concluir, se observan dos

grupos más que cuentan con más de 25 años de experiencia, con 10 personas, junto con los que tienen entre 21 y 25 años que no superan a 6 profesionales.

Tabla 12

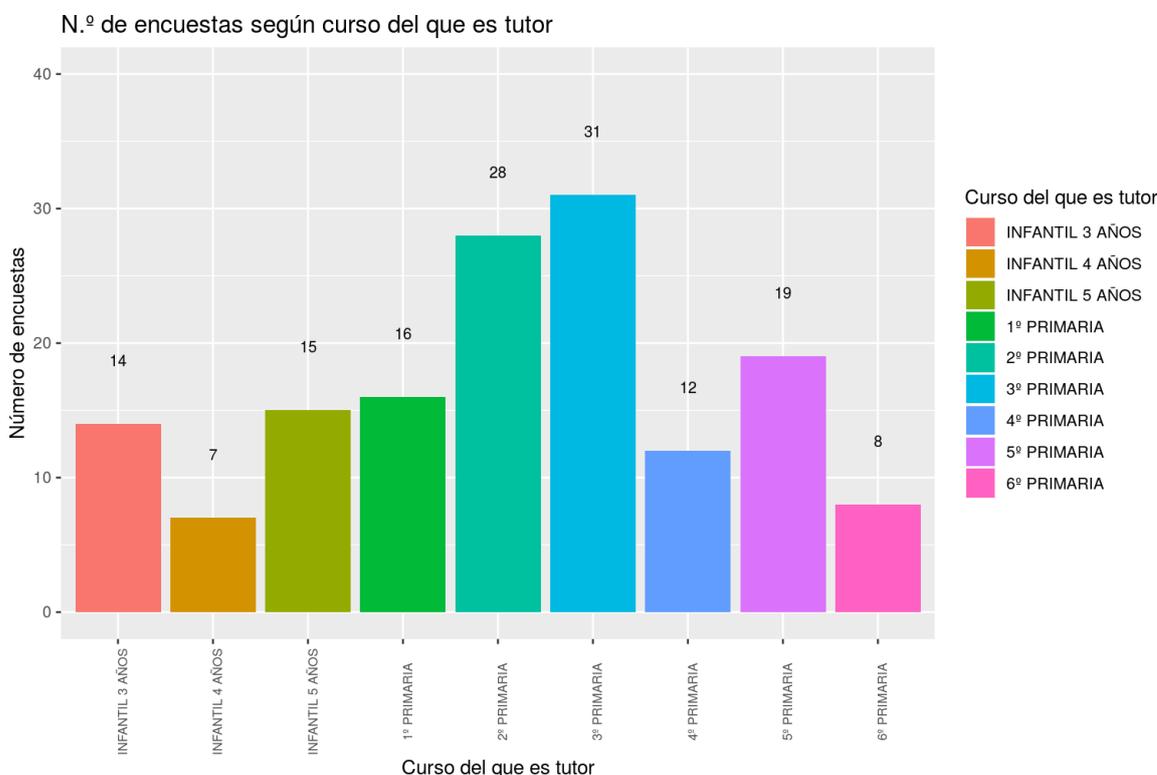
La experiencia docente de los participantes



En cuanto al curso en el cual los profesores imparten clase, se observa en la Tabla 13 que en la etapa educación infantil, los resultados destacados por los profesores encuestados de infantil de 5 y 3 años, han sido más significativos con 15 y 14 participantes, sin embargo el grupo de infantil de 4 años, se reduce a la mitad registrando a 7 personas. Por otra parte, se revela que en la etapa de educación primaria, la participación ha sido más elevada. Resalta, en tal sentido, el grupo del primer ciclo, donde encontramos el 3º de primaria con 31 personas y el grupo de 2º de primaria con 28 personas; no obstante, el grupo de 1º de primaria se reduce a 16 profesionales. En los que se refiere, al segundo ciclo, el 5º de primaria aparece como el grupo más numeroso con 19 profesionales, a continuación tenemos el 4º de primaria con 12 docentes, y finalmente el grupo de 6º de primaria con 8 encuestados.

Tabla 13

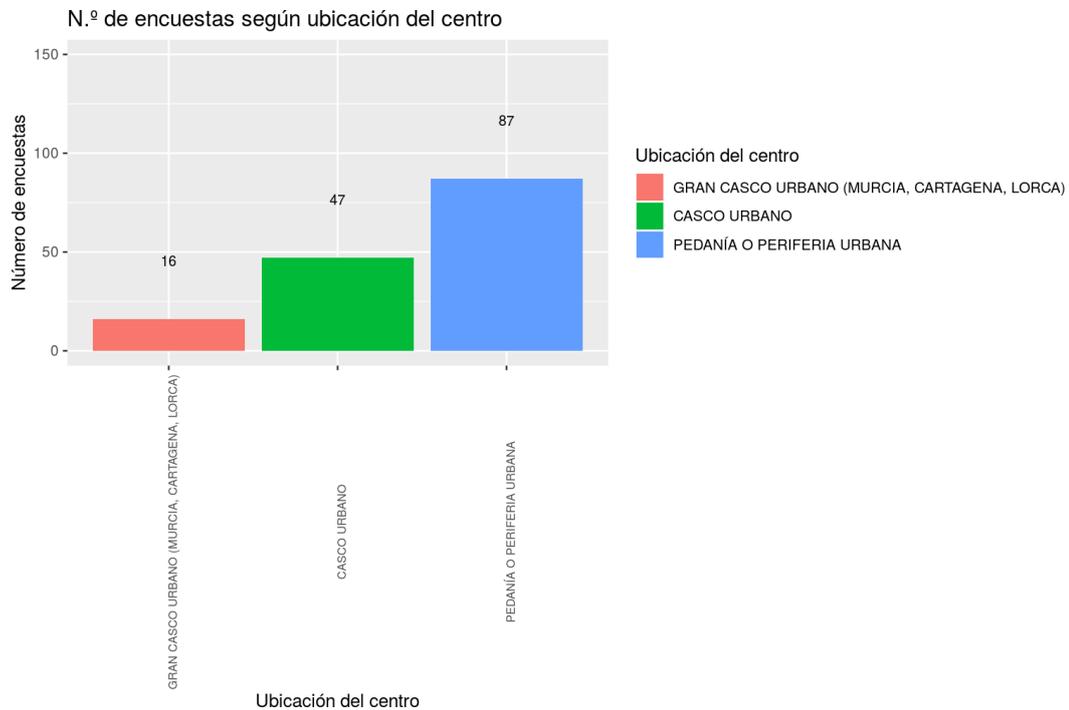
El curso del que son los tutores participantes



En lo que se refiere a la ubicación de los centros educativos donde desarrollan los docentes su labor profesional, se destaca en la Tabla 14 que la mayoría de encuestados trabajan en centros escolares que se encuentran en pedanías y periferias urbanas, alcanzando 87 profesionales. Seguidamente se muestran a los profesionales que laboran en las instituciones educativas ubicadas en centros urbanos y que alcanzan a 47 profesores. Por el contrario, los profesores que tienen como destino los centros educativos situados en los grandes cascos urbanos, destacan ya que apenas superan los 16 docentes.

Tabla 14

Encuestas según la ubicación de los centros educativos que pertenecen los tutores participantes



6.3. Instrumentos de recogida de información

En la presente investigación se han empleado dos cuestionarios: uno dirigido a las familias del alumnado migrante y otro al profesorado de centros de Educación Infantil y Primaria de atención preferente, cuyos autores son Gomáriz, Parra, García Sanz, Hernández Prados y Pérez Cobacho (2008). A continuación se exponen ambos cuestionarios.

6.3.1. Cuestionario dirigido a las familias

Este cuestionario se denomina “Valoración de la comunicación de las familias migrantes con el centro escolar”. Consta de ocho grandes dimensiones, de las cuales se utilizaron seis, aquellas que respondían de manera precisa a nuestro objeto de estudio, sumando un total de 49 ítems como se puede observar en la tabla 15. La escala de los ítems es de 5 grados, cuya interpretación es la siguiente: 1: Nunca; 2: Pocas veces; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente; 5: Siempre o casi siempre.

La primera dimensión, recursos para la comunicación, que consta de 11 ítems, pretende obtener información acerca de la utilidad del horario de tutoría, adecuación del mismo, asistencia a las reuniones grupales de padres/madres, entrevistas puntuales con el tutor y/o resto de profesores, hablar con el tutor en contactos casuales, la utilización de la agenda como vía de comunicación por parte del profesor, la utilidad de la agenda, si la comunicación la realizan a través del teléfono o por carta, y por último, el uso de los medios telemáticos como correo electrónico, SMS, etc., como medios de comunicación entre ambas partes.

La segunda dimensión, contenido de la comunicación, que también consta de 11 ítems, pretende recopilar información sobre el tipo de temas a tratar con los profesores y si éstos son propuestos por los padres, aspectos vinculados a la disciplina de los hijos, actividades extraescolares, aspectos positivos, negativos y dificultades del aprendizaje, aspectos relacionados organizativos o de los materiales como son los libros, uniforme, información del centro u otros, aspectos relacionados con el desarrollo personal del niño, así como capacidades, gustos, motivaciones e intereses, grado de adaptación del hijo al centro y de las relaciones de éste con sus compañeros, la familia y los amigos, la colaboración que presentan los padres en cuanto al proceso educativo de sus hijos y, finalmente, si los profesores les informan sobre las distintas vías de participación en el centro escolar.

La tercera dimensión, conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes, que consta de 7 ítems, busca una serie de datos acerca del conocimiento de las normas de organización y funcionamiento del centro, conocimiento personal del tutor y del resto de profesores, conocimiento de la propuesta curricular docente, información sobre el plan de recuperación y refuerzo, plan de convivencia y las actividades que organizan la asociación de madres y padres (AMPA) del centro.

La cuarta dimensión, participación de las familias en la vida del centro que consta de 5 ítems, tiene como objeto de investigación conocer si dichas familias son miembros del Consejo Escolar, de la asociación de madres y padres, su grado de participación en las actividades escolares y/o extraescolares, si asisten a los talleres y actividades de formación, si participa en las asambleas que organiza el centro, y en las reuniones grupales, etc.

La quinta dimensión, contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que consta de 8 ítems, pretende obtener información sobre la comunicación de los padres con sus hijos sobre sus estudios, si supervisan y controlan las tareas escolares, ayuda prestada por los padres en cuanto a la organización del tiempo de estudio, si se mantienen informados sobre la asistencia regular de sus hijos/as a clase, las consecuencias negativas que puede provocar el absentismo escolar, si fomentan la realización de actividades culturales en familia, como cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc., si se informan de las actividades culturales que realizan sus hijos y, por último, si ofrecen apoyo para la realización de actividades extracurriculares o complementarias en su hijo como idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.

Tabla 15

Distribución de números de ítems por dimensiones tratadas en los cuestionarios dirigidos a las familias

CUESTIONARIO FAMILIAS	
BLOQUE	Nº DE ÍTEMS
Bloque 1. Dimensión de los recursos para la comunicación que emplean las familias migrantes con los profesores tutores	11
Bloque 2. Dimensión del contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes con los profesores tutores	11
Bloque 3. Dimensión del conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes.	7
Bloque 4. Dimensión del grado de participación de las familias migrantes en los centros educativos.	5
Bloque 5. Dimensión de la contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.	8
Bloque 6. Dimensión del tipo de relaciones que establecen las familias migrantes con los docentes	7
TOTAL DE ÍTEMS	49

Y la sexta dimensión, tipo de relaciones que mantienen con el profesorado que consta de 7 ítems, alude a la obtención de datos en cuanto a la iniciativa de visitar a los profesores, si los profesores facilitan que se sientan

cómodos y libres para expresar sus ideas, grado de confianza con los mismos, si los docentes admiten sugerencias, si reciben orientación y asesoramiento en temas educativos, si han tenido dificultades o conflictos con el profesor, y finalmente, sobre la accesibilidad y predisposición del profesorado a la hora de contactar con ellos.

La estructura del cuestionario dirigido a las familias, en lo referido a las dimensiones tratadas y el número de ítems, lo detallamos en la anterior tabla 15.

6.3.1.1. Validez y Fiabilidad del cuestionario familias

Una vez detallados los 49 ítems correspondientes a las seis dimensiones seleccionadas del cuestionario original (ver anexo 1), se procede a explicar el proceso de validez. Con la finalidad de adaptar el cuestionario descrito, al contexto y a los participantes en los que se ha llevado a cabo nuestro estudio empírico, se realizaron algunos cambios en cuanto a la estructura del mismo. Por una parte, dadas las dificultades idiomáticas para la comprensión exhaustiva del contenido por parte de las familias, optamos por reducir el número de ítems, así como las observaciones y propuestas de mejora. Del mismo modo, encontramos conceptos desfasados que fueron eliminados como el reglamento del régimen interior del centro educativo, que corresponde a la dimensión vinculada al conocimiento que poseen las familias de la vida del centro. También incorporamos varios ítems relacionados con dicha dimensión, que no venían reflejados en el cuestionario inicial, y que consideramos relevantes tales como son: el plan de recuperación y refuerzo, el plan de convivencia y propuesta curricular docente.

Todas las modificaciones han sido fruto de las sugerencias de mejora propuestas por los 8 jueces, de los cuales tres profesores pertenecían a la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y cinco maestros que imparten docencia en centros educativos de atención preferente. Las aportaciones fueron incorporadas al cuestionario inicial, quedando elaborado el cuestionario definitivo (ver anexo 2).

Dado que nuestra investigación se ha realizado en un contexto distinto y con una muestra diferente, se llevó a cabo el proceso de fiabilidad (tabla 16) de

cada una de las dimensiones establecidas, y la global del cuestionario, siguiendo las comprobaciones que a continuación se detallan:

- Se ha analizado si los ítems agrupados en cada “*bloque*” correlacionan entre sí, a fin de construir un instrumento válido de *medición* de la percepción de la comunicación entre familias y profesorado de centros educativos de infantil y primaria de atención preferente de la Región de Murcia. Desde esta perspectiva, empleamos el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert. Los resultados obtenidos a nivel global (.911). Seguidamente, detallamos los coeficientes Alfas de Cronbach obtenidos para cada bloque que muestran una alta fiabilidad del resultados: En el bloque 1 se aprecia el valor ($p=.708$). Asimismo, en el bloque 2 destaca el valor ($p=.799$). Por otro lado, en el bloque 3 se constata el valor ($p=.767$). En lo que se refiere, al bloque 4 se alcanza el valor ($p=.776$). En cuanto a los bloques 5 aparece el valor ($p=.821$). Y por último, el bloque 6 resalta el valor ($p=.721$).

Tabla 16
Alfa de Cronbach

Bloques	Alpha
<i>Global</i>	.911
1	.708
2	.799
3	.767
4	.776
5	.821
6	.721

En definitiva, obtenemos valores de Alfa de Cronbach que confirman la fiabilidad total excelente entre medio alta y alta por dimensiones, encontrándose por encima de 0.7 en todos los bloques, lo que según el criterio de Darren (2011) se puede valorar como una consistencia interna muy aceptable y en el bloque 1 buena. No obstante, habría que revisar el ítem 3 (abordar temas de disciplina cuando los progenitores hablan con los profesores) de la segunda dimensión, el ítem 2 (Conocer personalmente al tutor de su hijo) de la tercera

dimensión y el ítem 6 (Haber tenido dificultades o conflictos con algún profesor) de la sexta dimensión para próximas aplicaciones del cuestionario.

6.3.2. Cuestionario dirigido a los profesores

Este cuestionario se denomina “Percepción del profesorado sobre la comunicación de las familias con el centro escolar”, consta de ocho dimensiones, de las cuales se utilizaron seis, aquellas que respondían de manera precisa a nuestro objeto de estudio, sumando un total de 53 ítems como se puede apreciar en la tabla 17. La escala de los ítems también es de 5 grados, cuya interpretación es la siguiente: 1: Nunca; 2: Pocas veces; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente; 5: Siempre o casi siempre.

La primera dimensión, recursos para la comunicación que consta de 11 ítems, pretende conseguir información acerca de la utilización del horario de tutoría por parte de los padres y la adecuación del mismo, asistencia de los padres a las reuniones grupales, entrevistas puntuales, contactos casuales, utilización de la agenda como vía de comunicación y citación, y la utilidad de la misma, comunicación telefónica, por correo ordinario o por medios telemáticos como correo electrónico, SMS, etc.

La segunda dimensión, contenidos de la comunicación que consta igualmente de 11 ítems, pretende obtener datos sobre si los temas a tratar con los padres son propuestos o elegidos por el profesorado, temas vinculados a problemas de conducta, actividades extraescolares, aspectos positivos, negativos y dificultades de aprendizaje, temas relacionados con aspectos organizativos o materiales como libros, uniforme, información del centro u otros, aspectos relacionados con el desarrollo personal, capacidades, gustos, motivaciones e intereses de los alumnos, grado de adaptación del alumno al centro y sus relaciones con sus compañeros, la familia y amigos, colaboración de los progenitores en casa en el proceso educativo de sus hijos, y por último, la información sobre las vías de participación que proporciona el profesorado a las familias, para fomentar su implicación en el contexto escolar.

La tercera dimensión, opinión que puede tener el profesorado sobre el conocimiento que poseen las familias sobre la vida del centro, que consta de 7

ítems, pretende obtener información sobre el conocimiento que tienen los progenitores de las normas de organización y funcionamiento, si los padres conocen personalmente al propio tutor de su hijo y al resto de los profesores, si los padres están informados sobre la propuesta curricular docente, el plan de recuperación y refuerzo, el plan de convivencia del centro, y por último, si las familias conocen todas las actividades de la asociación de madres y padres que se organizan en el centro educativo de sus hijos.

La cuarta dimensión, conocimiento que puede tener el profesorado sobre la participación de las familias en el contexto escolar, que consta de 5 ítems, busca conseguir información sobre si algunos progenitores son miembros del consejo escolar o de la asociación de madres y padres, implicación en las actividades escolares y/o extraescolares, asistencia a talleres de formación para familias y participación en las asambleas de clase, reuniones grupales, etc.

La quinta dimensión, tipo de relaciones que mantiene el profesorado con las familias, que consta de 7 ítems, hace referencia a la obtención de datos acerca la asistencia de los padres por iniciativa propia a conversar con los profesores, estimular un ambiente cómodo y libre para que los padres expresen sus ideas, impulsar la confianza, admitir sugerencias propuestas por los padres, orientación y asesoramiento en aspectos educativos, si han surgido algún tipo de dificultades o conflictos con algunos padres, y accesibilidad y disponibilidad del profesorado para colaborar con los padres.

La sexta dimensión, conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumno que consta de 12 ítems, tiene como objeto de investigación, recoger datos acerca de si el profesorado conoce personalmente a las madres y padres de sus alumnos, información recibida sobre los miembros que componen la unidad familiar de los mismos, si conoce la profesión de ambos progenitores, su opinión sobre el grado de contribución de los padres en el aprendizaje de sus hijos, zona geográfica de residencia de los alumnos, grupo de compañeros con los que suelen relacionarse, dificultades de aprendizaje y problemas psicoafectivos relevantes, información sobre posibles situaciones problemáticas en la dinámica familiar, además de conocimiento previo sobre los alumnos que carecen de herramientas en sus relaciones sociales, unido al conocimiento sobre otros aspectos relevantes de la vida del alumno o alumna.

La estructura del cuestionario dirigido a los profesores, en lo referido a las dimensiones expuestas y el número de ítems, lo detallamos en la siguiente tabla.

Tabla 17

Distribución de números de ítems por dimensiones tratadas en los cuestionarios dirigidos a los profesores

CUESTIONARIO PROFESORADO	
BLOQUE	Nº DE ÍTEMS
Bloque 1. Dimensión de los recursos para la comunicación que emplean el profesorado con las familias migrantes	11
Bloque 2. Dimensión del contenido de la comunicación que mantienen los profesores con las familias migrantes	11
Bloque 3. Dimensión sobre la información que puede tener el profesorado sobre el conocimiento que poseen las familias sobre la vida del centro	7
Bloque 4. Dimensión relacionada con la opinión de los docentes sobre la participación de los padres en la vida del centro escolar	5
Bloque 5. Dimensión del tipo de relaciones que establecer los profesores con las familias migrantes	7
Bloque 6. Dimensión vinculada al conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumno o alumna	12
TOTAL DE ÍTEMS	53

6.3.2.1. Validez y Fiabilidad del cuestionario profesorado

Después de exponer los 53 ítems correspondientes a las seis dimensiones seleccionadas del cuestionario original (ver anexo 3), se procede una vez más a detallar el proceso de validez siguiendo las mismas directrices anteriores. Todo ello, en consonancia con los mismos ítems establecidos en los cuestionarios dirigidos a las familias con el objetivo de comparar la respuesta de los participantes desde ambas perspectivas. Cabe recordar que este nuevo cuestionario (ver anexo 4), fue validado por los mismos 8 expertos mencionados previamente.

Partiendo de la premisa que se trata de un contexto distinto y con una muestra diferente como se ha clarificado en el primer instrumento, optándose

por realizar el proceso de fiabilidad de cada una de las seis dimensiones (tabla 18) desarrolladas, así como la global del cuestionario, siguiendo las verificaciones que exponemos a continuación:

- Se ha examinado si los ítems asociados en cada “bloque” correlacionan entre sí, al objeto de generar un instrumento válido de medición de la percepción del profesorado sobre su comunicación con las familias migrantes de centros de educación infantil y primaria de atención preferente de la Región de Murcia. Y para ello, aplicamos el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que facilita la estimación de la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por una serie de ítems, con las mismas escalas que en el primer instrumento. Desde esta perspectiva, se indican los coeficientes Alfas de Cronbach obtenidos para cada bloque. A nivel global aparece el valor (p.825). Así en el bloque 1 se aprecia el valor (p=.427), en el bloque 2 destaca el valor (p=.592), y en el 3 se constata el valor (p=.783). En lo que se refiere, al bloque 4 se alcanza el valor (p=.732), en el bloque 6 aparece el valor (p=.525), y finalmente, el bloque 7 resalta el valor (p=.717)

Tabla 18
Alfa de Cronbach

Bloques	Alpha
<i>Global</i>	.825
1	.427
2	.592
3	.783
4	.732
5	.525
6	.717

En síntesis, destacamos la fiabilidad global alta de Alfa de Cronbach y una fiabilidad por dimensiones que oscila entre aceptable y medio alta a excepción de la dimensión 1 y 6. En tal sentido, habría que revisar los ítems 2, 5, 9 y 11 (Adecuación del horario de tutoría para los padres, hablar con ellos en contactos casuales en la entrada o salida del colegio, citarles a través de cartas o utilizar otros medios telemáticos, como el correo electrónico o SMS como

herramientas de comunicación con los progenitores) de la primera dimensión y los ítems 1 y 6 de la sexta dimensión para próximas aplicaciones del cuestionario.

6.4. Procedimiento de la investigación

Para sustentar nuestra investigación, el plan de trabajo se centra en la elaboración de una serie de actuaciones, que dan lugar a las fases que a continuación se detallan.

1ª Fase: Planteamiento del problema

El propósito de la investigación surge de las inquietudes de numerosos estudios (Carrasco, Pámies y Bertran, 2009; Garreta, 2008; González, 2007; Hernández y Alcántara, 2016; Hernández Prados, Gomáriz, Parra y García Sanz, 2016; Leiva, 2011c; Leiva y Escarbajal, 2011; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013; Priegue, 2009; Santos Rego y Lorenzo, 2009), que indican la escasa participación e implicación de las familias migrantes en la dinámica escolar. En este caso, centramos nuestro interés en posibles aspectos vinculados a la comunicación de estas familias con el profesorado, que despiertan una serie de interrogantes sin resolver, teniendo en cuenta que el complejo debate sobre la relación entre la familia y la escuela, no está exento de dificultades con o sin población migrante, y más aún si hablamos de centros educativos de infantil y primaria de atención preferente ubicados en contextos vulnerables. Esta delimitación del planteamiento del problema, viene reflejada en una batería de elementos que han sido expuestos en los epígrafes 5.1, 5.2 y 5.3 donde se profundiza en la justificación de la investigación, descripción y objetivos de la investigación.

2ª Fase: Revisión de la literatura especializada

Nuestra investigación se centra en un primer momento, en lo que se denomina un modelo general. Se trata de un método de explicación científica, que aparece definido en los diferentes manuales sobre elaboración de trabajos de investigación con mayor o menor detalle. Se parte así, de una explicación científica de los hechos, a través de la búsqueda y del análisis de documentos,

informes, artículos y tesis doctorales relacionadas con los objetivos de nuestro estudio, especialmente, aquella documentación vinculada a la comunicación de los progenitores migrantes con el contexto escolar. Un ejemplo de esto, es el realizado por los especialistas en investigación en Biblioteconomía (Busha y Harter, 1990), cuyo modelo tiene los siguientes hitos: plantear el problema general, realizar la búsqueda y posterior revisión de la literatura. Este proceso ayuda a los investigadores a considerar sus estudios como contribuciones a un tema más amplio del cual la investigación en curso es sólo una parte, en vez de una colección aislada de hechos; plantear el problema específico; diseñar el método; recopilar y analizar los datos; y realizar el informe de los resultados del estudio.

Como se ha expuesto anteriormente, el análisis y formulación del marco teórico se construye progresivamente en base a la aplicación del método general, teniendo en cuenta, informes acerca de investigaciones, hemerografía, bibliografía, documentos y tesis doctorales, fundamentalmente de autores de ámbito nacional e internacional en relación a la participación de las familias en la dinámica escolar. Para ello, ha sido preciso profundizar en aspectos relacionados con la evolución de escolarización del alumnado migrante, distribución de los mismos en los centros escolares, normativas específicas sobre alumnado migrante, modelos de atención a la diversidad cultural, educación intercultural, factores determinantes en la participación e implicación de los progenitores en el centro escolar, etc. En este sentido, hemos contando una vez más con las aportaciones de investigaciones relevantes existentes en esta materia, tanto en España, como a nivel internacional.

Para el desarrollo de esta primera fase consultamos una serie de bases de datos como son, Dialnet; TDR; Ulrichsweb, JSTOR, Recolecta, Rebiun y Liber, iniciando nuestra búsqueda de las palabras claves objeto de nuestro estudio: escolarización y distribución de alumnado migrante, normativa específica de atención al alumnado migrante, relación de la familia migrante con la escuela, etc.

3ª Fase: Elaboración de los objetivos y diseño de la investigación

Una vez planteado el problema y realizada una intensa revisión de la literatura especializada, se procedió a la elaboración de objetivos claros y precisos, y al diseño de la investigación para concretar los aspectos de ésta, así como los participantes y el instrumento para la recolección de datos relevantes, que nos permiten obtener información más completa y viable. Todo ello, en su conjunto constituye un mosaico de puntos de vista, tanto complementarios como divergentes de las perspectivas de las familias migrantes, así como de los profesores de los centros educativos previamente seleccionados.

4ª Fase: Diseño y ejecución de instrumentos de recogida de datos

Como método de pronóstico cuantitativo, se emplearon dos cuestionarios, el primero dirigido a las familias del alumnado migrante y el segundo, a los profesores. Ambos pertenecientes a los centros educativos de educación infantil y primaria de atención preferente. Una vez seleccionadas las dimensiones de los instrumentos de recogida de datos, se procedió a contactar y a presentar la investigación a las instituciones educativas, estableciendo la calendarización para la realización de ambos instrumentos mencionados. Del mismo modo, se analizaron los contextos de los centros educativos participantes con la finalidad de completar la información recogida en los cuestionarios. En principio, se trata de que cada participante de ambas instituciones educativas, tenga la oportunidad de reflexionar, sobre la comunicación entre los progenitores y el profesorado y el impacto de la misma, tanto en la dinámica familiar como en el ejercicio docente.

5ª Fase: Análisis de la información recogida

La presente fase se inició con el análisis de la información recogida en el trabajo de campo, con la finalidad de obtener los resultados más relevantes en función de los objetivos planteados, siempre en base al método analítico antes referido. De este modo, el tratamiento de los datos obtenidos de los cuestionarios han sido realizado con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 2.24) para obtener datos descriptivos e

inferenciales y en el programa paquete estadístico R versión 3.4.4 (R Core Team 2018) para analizar los porcentajes.

6ª Fase: Elaboración de los resultados, conclusiones y propuestas

Para concluir, se elaboraron los resultados de los datos obtenidos del estudio realizado acerca de la comunicación entre progenitores migrantes y el profesorado y se plantearon una serie de conclusiones, que sugieran nuevas investigaciones y estudios en temas relacionados con la temática.

6.5. Análisis de datos

Para poder dar respuesta a los objetivos establecidos en esta investigación se ha realizado un análisis cuantitativos utilizando la estadística descriptiva (porcentajes, medias y desviaciones típicas) como la inferencial no paramétrica, ya que no se cumplían las condiciones para poder aplicar la estadística paramétrica. La muestra es por conveniencia y la distribución de los datos no es normal (Prueba de Kolmogorov-Smirnov) y no hay homocedasticidad (Prueba de Levene). Concretamente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems de ambos instrumentos, así como la prueba de U de Mann-Whitney adoptando el nivel de significación estadística de $p \leq .05$ basado en la comparación de medias entre diferentes grupos, para realizar deducciones, proyecciones y predicciones sobre una totalidad, vinculada a una muestra de similares características. Para el análisis de los datos se utilizó paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 2.24.

Cabe señalar que los estadísticos descriptivos sirven para centrar la acción suministrando información precisa y ordenada, lo que supondrá mayor probabilidad de certeza en los resultados, permitiendo producir y transformar la información obtenida en conocimiento y tomar decisiones (Hernández e Izquierdo, 2015). Asimismo, tanto los estadísticos descriptivos como inferenciales engloban una serie de pruebas que facilitan la comprensión exhaustiva de diferencias de opiniones, así como su interpretación desde los

resultados obtenidos en SPSS (Berlanga y Rubio, 2012; Cuesta y Maquilón, 2015).

En este sentido, es necesario clarificar que los procedimientos o pruebas de estadística descriptivas e inferenciales se han aplicado los objetivos 1, 2, 3, 4 y 6, ya que se buscan similitudes y diferencias entre las respuestas de las dos muestras independientes. Sin embargo, en los objetivos 5 y 7 se han aplicado únicamente las pruebas de estadísticas descriptivas, ya que no se compara la misma información planteada a los dos grupos participantes, sino que se trata de cuestiones distintas. El objetivo 5 está relacionado con la contribución de las familias migrantes en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos y el objetivo 7 está vinculado al conocimiento que posee el profesorado en la vida del alumno o alumna.

CAPITULO 7

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

- 7.1. **Objetivo 1:** Conocer los recursos para la comunicación que emplean tanto las familias migrantes como el profesorado.
 - 7.2. **Objetivo 2:** Conocer el contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes y el profesorado.
 - 7.3. **Objetivo 3:** Describir el conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes.
 - 7.4. **Objetivo 4:** Conocer el grado de participación de las familias migrantes, así como las actuaciones del profesorado para fomentar el conocimiento e implicación de los padres en la vida del centro
 - 7.5. **Objetivo 5:** Especificar la contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
 - 7.6. **Objetivo 6:** Identificar el tipo de relaciones personales que mantienen las familias migrantes y el profesorado
 - 7.7. **Objetivo 7:** Describir el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante.
-
-

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se presentan los resultados de estadísticos descriptivos e inferenciales, con la finalidad de comparar la información obtenida de las familias y del profesorado y dar así respuesta a los objetivos específicos planteados.

Los resultados que se aprecian en las *figuras* señalan los porcentajes de escala Likert utilizando cinco categorías para obtener información vinculada a las opiniones de las familias y del profesorado sobre la participación familia-centro. En cuanto a los resultados que se observan en las *tablas*, estos indican medias y desviaciones típicas de los ítems y la significación estadística correspondiente de la percepción de los progenitores y del propio profesorado sobre las cuestiones planteadas. Para la comprobación de la posible significatividad de diferencias estadísticas ($p < .05$), se ha recurrido a la prueba U de Mann-Whitney cuando se ha tratado de diferencia de familias y docentes.

EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. Objetivo 1. Conocer los recursos para la comunicación que emplean tanto las familias migrantes como el profesorado.

En las Figuras 1 y 2 se muestran los porcentajes de respuesta de familias y docentes de cada ítem de la dimensión recursos para la comunicación, agrupadas del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

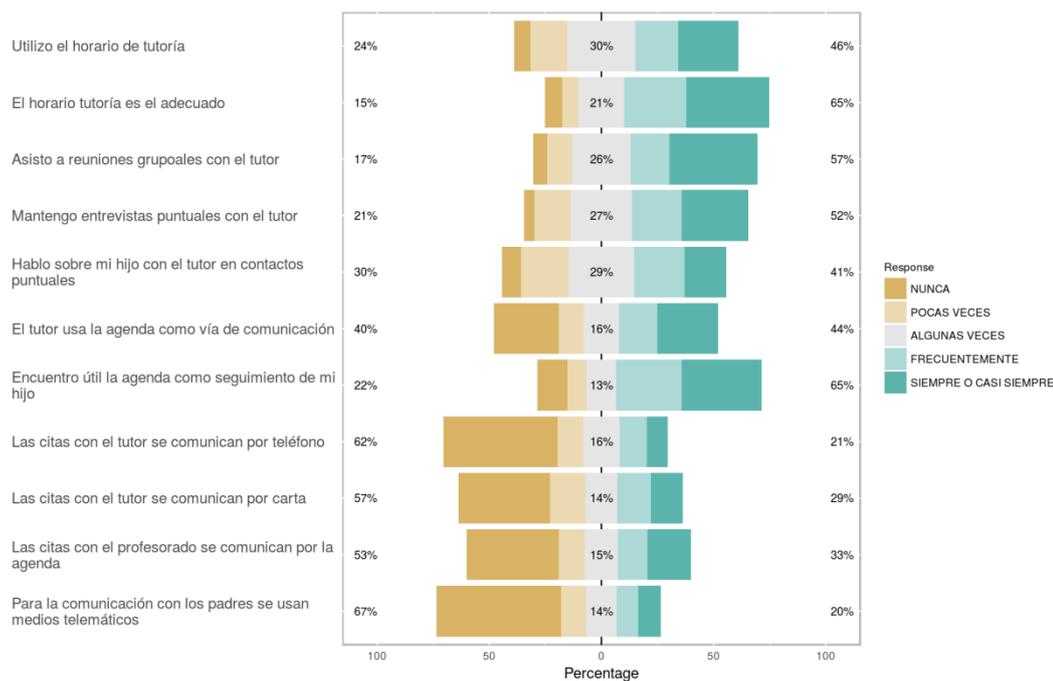


Figura 1. Recursos para la comunicación desde la perspectiva de las familias

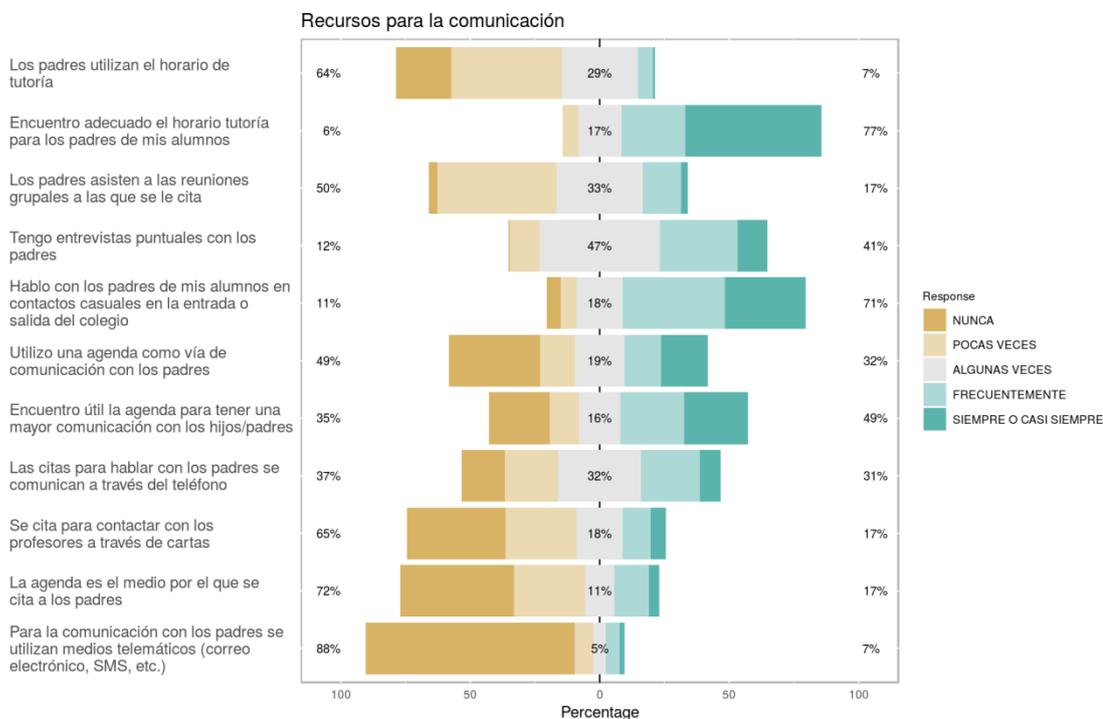


Figura 2. Recursos para la comunicación desde la perspectiva del profesorado

Como se observa en las Figuras 1 y 2, el 24% de los progenitores señala que nunca o pocas veces ha empleado el horario de tutoría de su hijo, frente a un relevante 64% de profesorado que tampoco lo ha hecho. Encontramos un

30% de familias que ha utilizado ese espacio de tutoría en algunas ocasiones, y similar porcentaje, el 29%, se obtiene por parte de los docentes. Un 46% de familias refiere que, frecuentemente, siempre o casi siempre ha podido emplear este medio como canal de comunicación, frente a un reducido 7% de profesores encuestados.

En relación a la adecuación del horario de tutoría de su hijo, el 15% señala que nunca o pocas veces lo ha considerado adecuado, a diferencia de un reducido 6% por parte de profesores. El 21% de las familias destaca que éste horario es adecuado algunas veces, mientras que docentes registran un 17%. Frecuentemente, siempre o casi siempre contestan un elevado 65% por parte de progenitores y un 77% de los profesores participantes.

La asistencia nunca o pocas veces a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor de su hijo constituye el 17%, frente a un 50% de profesores. Un 26% de familias algunas veces ha acudido a estas reuniones grupales, lo que contrasta con el 33% de profesores encuestados. El 57% representa a aquellos progenitores que frecuentemente, siempre o casi siempre ha asistido a reuniones grupales con el tutor de su hijo, frente a un reducido 17% que responde el profesorado.

Por otra parte, mantener entrevistas puntuales con el tutor y/o resto de profesores de su hijo, lo indican el 21% de familias que nunca o pocas veces ha tenido estas entrevistas, reduciéndose ésta cifra a un 12% por los profesores consultados. El 27% ha empleado este medio como forma de comunicación con el tutor, y un 47% señalado por los docentes. Porcentajes similares encontramos entre padres (52%) y profesores (41%), cuando se hace referencia a la categoría frecuentemente, siempre o casi siempre respecto al mantenimiento de dichas entrevistas.

En relación a hablar de su hijo con su tutor en contactos casuales en la entrada o salida del colegio, aparece un 30% de progenitores que nunca o pocas veces ha procedido de ésta manera, frente a un reducido 11% del profesorado encuestado. Un 29% de familias lo hace en algunas ocasiones y un 18% refieren los profesores. Un 41% de padres sí que emplea este espacio de manera

frecuente, siempre o casi siempre, frente a un importante 71% que destaca el profesorado.

En cuanto, a la utilización de la agenda como vía de comunicación, se obtienen un 40% por parte de las familias, y un 49% por parte de los docentes que nunca o pocas veces utilizan dicho medio. Un reducido 16% de padres y un 19% de profesores indican que sólo algunas veces emplean la agenda. Un 44% de familias y un 32% de docentes señalan que frecuentemente, siempre o casi siempre el tutor emplea este medio de comunicación.

Respecto a la utilidad de la agenda para tener un mayor seguimiento de su hijo, el 22% de progenitores señalan que nunca o pocas veces la encuentran útil, elevándose a un 35% por los profesores que descarta su utilidad. De manera similar, el 13% de familias y el 16% del profesorado opina que la agenda es útil en algunas ocasiones. Un elevado 65% considera frecuentemente, siempre o casi siempre que la agenda es útil como espacio de comunicación, reduciéndose a un 49% en las respuestas del profesorado.

Determinar si las citas para hablar con el profesorado de su hijo se establecen a través del teléfono, se eleva al 62% de padres que considera que nunca o pocas veces se ha concretado las citas mediante esta vía y queda reducida a un 37% cuando responden los profesores que tampoco ha empleado el teléfono para dicho fin. Un 16% de progenitores destaca que algunas veces habla con los docentes de su hijo por teléfono, frente a un 32% de profesores. Por último, un 21% de familias y el 31% de docentes participantes manifiestan que frecuentemente, siempre o casi siempre se comunican por este medio.

En lo que se refiere a la citación con los tutores a través de cartas, se constata que el 57% de padres y el 65% de docentes no lo hace nunca o pocas veces por este medio. El 14% y 18% respectivamente, familias y profesores refieren que algunas veces se ha realizado de esta manera. El 29% de familias frecuentemente, siempre o casi siempre manifiestan que la citación se realiza por carta, frente a un reducido 17% de profesores participantes.

En cuanto a la utilización de la agenda como medio de citación, destaca un 53% por parte de los padres y un elevado 72% por parte de los profesores,

que señalan que nunca o pocas veces han sido citados a través de dicho instrumento. Un 15% de las familias y un 11% del profesorado indican que algunas veces han empleado dicho recurso. Mientras que el 33% lo constituye aquellas familias que frecuentemente, siempre o casi siempre han recibido la citación a través de la agenda como medio de citación entre ellos, reduciéndose a un 17% en las respuestas del profesorado.

Para la comunicación con los padres a través de medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.), un significativo 67% de familias reconoce que nunca o pocas veces se han empleado estos medios como vías de comunicación entre el profesorado y ellas, y un elevado 88% de profesores responde a la misma categoría. Se disminuye a un 14% de padres y a un 5% de profesores que señalan que en algunas ocasiones han utilizado dichos medios. Y, por último, un 20% de progenitores destaca que frecuentemente, siempre o casi siempre estos recursos han sido los empleados para establecer contactos, reduciéndose al 7% en los docentes encuestados.

Para continuar dando respuesta al objetivo 1 de la investigación, en la Tabla 19 se muestran los estadísticos descriptivos y la significación estadística referidos a los recursos para la comunicación, considerando las respuestas de las familias y del profesorado.

Se interpretan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 1. En lo que respecta a la adecuación del horario de tutoría se muestran valores próximos a altos por parte de las familias (ítem F.1.2; $M=3.79$), y puntuaciones altas (ítem P.1.2; $M=4.24$) por parte de los profesores. Lo mismo ocurre en relación a la asistencia a las reuniones grupales con los tutores con valores próximos a altos asignados por los progenitores (ítem F.1.3; $M=3.72$), sin embargo, encontramos puntuaciones medio-bajas (ítem P.1.3; $M=2.67$) otorgadas por los docentes.

En cuanto a la opinión de las familias acerca de la utilidad de la agenda, se constatan valores medio-altos por parte de los padres (ítem F.1.7; $M=3.65$) y puntuaciones moderadas por parte del profesorado (ítem P.1.7; $M=3.16$). En lo que se refiere a la adecuación del horario de tutoría, se obtienen valores medio-altos señalados por las familias (ítem F.1.1; $M=3.46$), mientras que se recogen

puntuaciones bajas en relación a este ítem por parte de los docentes (ítem P.1.1; M=2.22).

Tabla 19

Estadísticos descriptivos y significación estadística. Recursos para la comunicación

ÍTEMS	FAMILIA PROFES.	CUESTIONES	M	Sd	Significación Estadística
1.1	F	Utilizo el horario de tutoría de mi hijo	3.46	1.905	.000
	P	Los padres utilizan el horario de tutoría	2.22	.874	
1.2	F	Encuentro adecuado el horario de tutoría de mi hijo	3.79	1.233	.000
	P	Encuentro adecuado el horario de tutoría para los padres de mis alumnos	4.24	.939	
1.3	F	Asisto a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor de mi hijo	3.72	1.258	.000
	P	Los padres asisten a las reuniones grupales a las que se les cita	2.67	.863	
1.4	F	Mantengo entrevistas puntuales con el tutor y/o resto de profesores de mi hijo	3.56	1.203	.040
	P	Tengo entrevistas puntuales con los padres	3.40	.859	
1.5	F	Hablo de mi hijo con su tutor en contactos casuales en la entrada o salida del colegio	3.21	1.217	.000
	P	Hablo con los padres de mis alumnos en contactos casuales en la entrada o salida del colegio	3.85	1.095	
1.6	F	El tutor de mi hijo utiliza una agenda como vía de comunicación entre él y los padres	3.02	1.589	.009
	P	Utilizo una agenda como vía de comunicación con los padres	2.66	1.519	
1.7	F	Encuentro útil la agenda para tener un mayor seguimiento de mi hijo	3.65	1.384	.000
	P	Encuentro útil la agenda para tener una mayor comunicación con los hijos/padres	3.16	1.506	
1.8	F	Las citas para hablar con el profesorado de mi hijo se comunican a través del teléfono	2.18	1.403	.000
	P	Las citas para hablar con los padres se comunican a través del teléfono	2.85	1.186	
1.9	F	Se me cita para contactar con los profesores a través de cartas	2.46	1.490	.152
	P	Se cita para contactar con los padres a través de cartas	2.19	1.224	
1.10	F	La agenda es el medio por el que nos citamos los profesores de mi hijo y yo	2.58	1.578	.001
	P	La agenda es el medio por el que se cita a los padres	2.06	1.205	
1.11	F	Para la comunicación con los padres se utilizan medios telemáticos (correo electrónico, SMS...)	2.08	1.408	.000
	P	Para la comunicación con los padres se utilizan medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.)	1.41	.949	

Respecto a las entrevistas puntuales, como recurso para la comunicación, las familias presentan valores medio-altos (ítem F.1.4; M=3.56), semejantes a las puntuaciones moderadas que indica el profesorado (ítem P.1.4; M=3.40). Por otra parte, en los contactos casuales en la entrada o salida del colegio, los padres asignan valores moderados (ítem F.1.5; M=3.21), otorgando los docentes puntuaciones próximas a altas (ítem P.1.5; M=3.85).

En lo que se refiere a la adecuación de la agenda como vía de comunicación, los progenitores lo valoran con puntuaciones moderadas (ítem F.1.6; M=3.02), frente a puntuaciones medio-bajas otorgadas por parte del profesorado (ítem P.1.6; M=2.66). En cuanto a la concreción de citas con los

profesores a través de la agenda, las familias señalan valores medio-bajos (ítem F.1.10; M=2.58), y el profesorado otorga puntuaciones bajas (ítem P.1.10; M=2.06).

En relación a la utilización del teléfono como vía de comunicación, los progenitores valoran con puntuaciones bajas (ítem F.1.8; M=2.18), sin embargo, los docentes asignan valores próximos a moderados (ítem P.1.8; M=2.85). Por último, en la utilización de los medios telemáticos como son el correo electrónico, SMS, etc., para la comunicación, los progenitores asignan valores bajos (ítem F.1.11; M=2.08), frente a puntuaciones entre bajas y muy bajas otorgadas por parte del profesorado (ítem P.1.11; M=1.41).

Respecto a la significación estadística, tras aplicar la prueba U de Mann Whitney, como se aprecia en la Tabla 1, en todos los ítems las diferencias entre los dos colectivos han resultado significativas menos la referida al ítem 1.9 ($p=.152$): *Se me cita para contactar con los profesores a través de cartas.*

7.2. Objetivo 2. Conocer el contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes y los profesores.

En las Figuras 3 y 4 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente, de las categorías de cada ítem de la dimensión relacionada con el contenido de la comunicación, agrupadas como venimos señalando del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

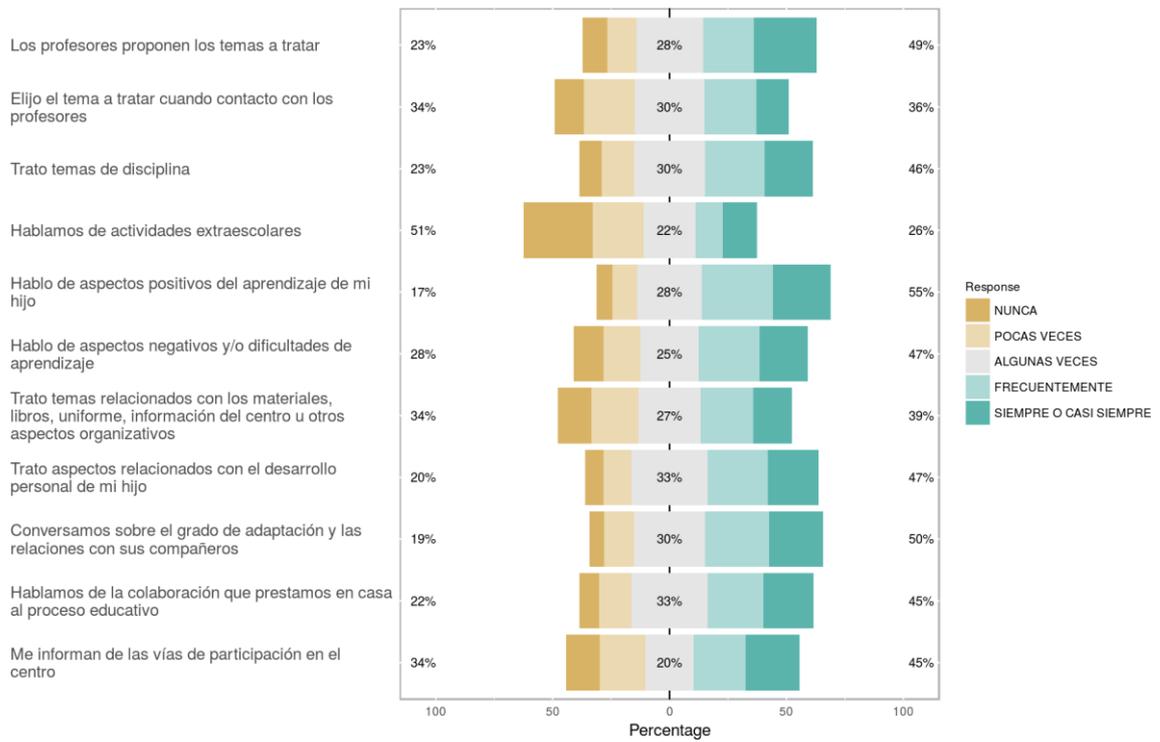


Figura 3. Contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes con el profesorado.

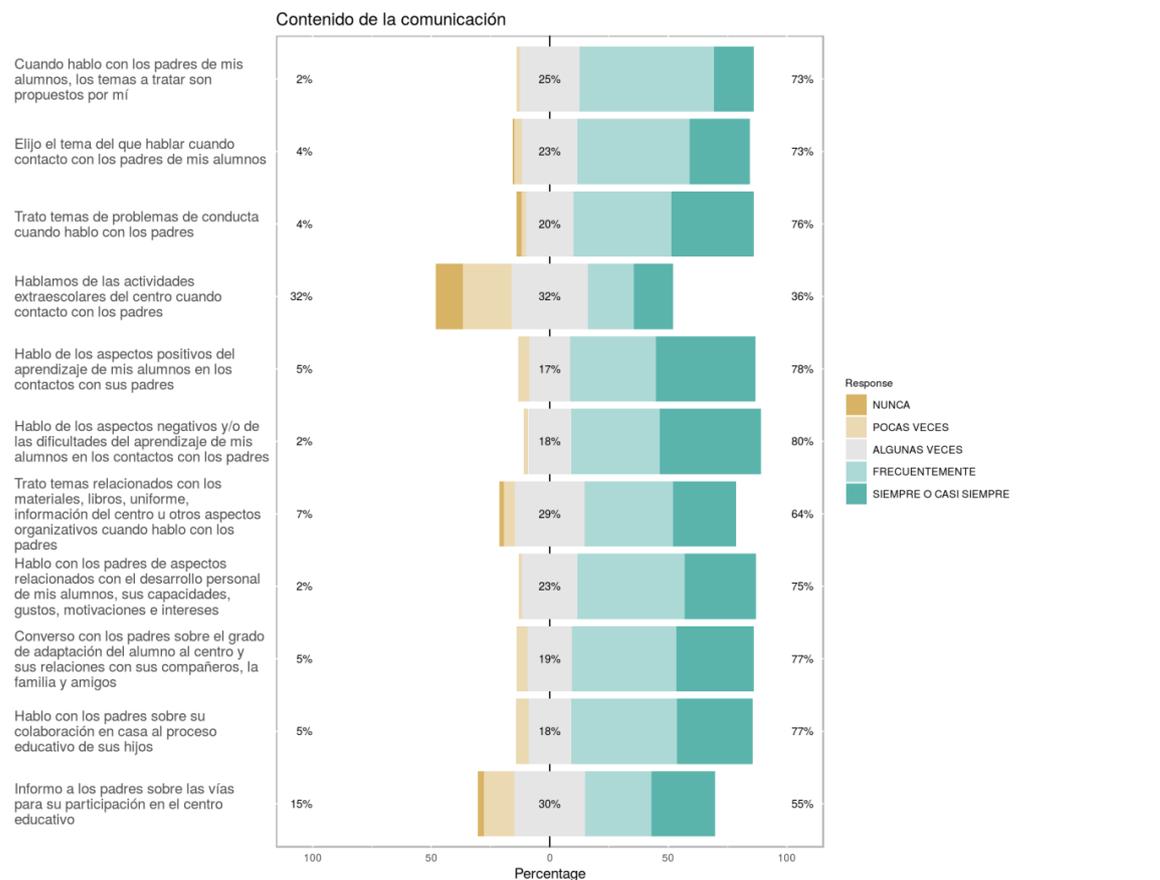


Figura 4. Contenido de la comunicación que mantiene el profesorado con las familias migrantes.

En relación a si el profesorado propone los temas a tratar con las familias, el 23% de padres manifiesta que nunca o pocas veces el tutor propone el tema a tratar, frente a un reducido 2% de los profesores participantes. El 18% de los progenitores señala que algunas veces, y se eleva a un 25% en el caso de los profesores. Finalmente aparece el 49% de las respuestas de las familias y un importante 73% señala que frecuentemente, siempre o casi siempre los temas a tratar con los docentes son propuestos por ellos.

En cuanto al tema a abordar cuando las familias contactan con los profesores, el 34% de las familias señala que nunca o pocas veces la temática ha sido propuesta por ellos, frente a un reducido 4% de profesores. Respecto a quien elige el tema a tratar entre ambas partes, el 30% de los progenitores indica que algunas veces ha sido elegido por ellos, y el 23% por el profesorado. Finalmente, el 36% de los padres manifiesta que frecuentemente, siempre o casi siempre ha hablado con los profesores de temas planteados por éstos, y un relevante 73% de profesores encuestados.

En lo que se refiere a tratar temas de disciplina cuando las familias hablan con los profesores, se alcanza un 23% por parte de las familias y un reducido 4% de los docentes participantes que nunca o pocas veces ha tratado estos temas. El 30% de padres y el 20% de profesores manifiesta que algunas veces ha hablado de ésta temática. Por último, el 46% de familias frente a un importante 76% del profesorado confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre habla de temas de disciplina con los padres.

Sobre si las familias mantienen con el profesor conversaciones en torno a las actividades extraescolares del centro educativo, aparece un considerable 51% por parte de los padres frente a un reducido 32% de profesores que responde que nunca o pocas veces se producen estas conversaciones. El 22% de progenitores y un 32% de docentes señala que en algunas ocasiones. Finalmente, el 26% de padres y el 36% de docentes refieren que frecuentemente, siempre o casi siempre habla de las actividades extraescolares con las familias.

Respecto a abordar aspectos positivos de aprendizaje de los hijos en los contactos con el profesorado, se constata que el 17% en las familias nunca o pocas veces tratan ésta temática con los docentes y el 5% cuando se trata del

profesorado. El 28% de progenitores encuestados sostiene que en algunas ocasiones, mientras que un reducido 17% de profesores confirma este abordaje. Por último, destaca un importante 55% de padres que frecuentemente, siempre o casi siempre el contenido de la comunicación entre ambos versa sobre los aspectos positivos del aprendizaje de su hijo, y un relevante 78% en las respuestas de los docentes.

En cuanto a tratar aspectos negativos y/o dificultades de aprendizaje de los hijos en los contactos con los docentes, aparece un 28% de progenitores encuestados que señala que nunca o pocas veces habla de este tema con el profesorado, frente a un reducido 2% en el caso de los docentes. El 25% de las familias responde que en algunas ocasiones estos temas son abordados y el 18% por parte de los profesores. Finalmente, se contempla que el 47% de familias señala que frecuentemente, siempre o casi siempre se trata este tema en la comunicación entre ambas partes, mientras se manifiesta un elevado 80% por parte de los docentes encuestados.

En relación a abordar temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, el 34% de las familias manifiesta que nunca o pocas veces hablan de estos aspectos con el profesor, frente a un reducido 7% de respuestas por parte de los docentes participantes. El 27% de padres y el 29% de profesorado señalan que en algunas ocasiones se tratan estos temas. Por último, un 39% de familias frente a un 64% de docentes refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre la información transmitida está relacionada con éstos asuntos.

Respecto a hablar de aspectos relacionados con el desarrollo personal de los alumnos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, aparece un 20% de familias que confirma que nunca o pocas veces se han abordado estos temas, mientras se sostiene un reducido 2% por parte de los profesores. El 33% de progenitores y el 23% de docentes señalan que algunas veces se tratan estos temas entre ambas partes. Finalmente un 47% de familias así como un relevante 75% de docentes encuestados pone de manifiesto que frecuentemente, siempre o casi siempre ésta temática es la tratada en estos espacios.

En lo que se refiere a tratar temas de adaptación de los hijos en el centro, las relaciones de éstos con sus compañeros, la familia y los amigos, aparece el 19% por parte de los padres que señala que nunca o pocas veces la adaptación de su hijo ha sido la temática abordada, y se reduce al 5% cuando se trata del profesorado. El 30% de familias refiere que algunas veces se tratan estos asuntos, frente al 19% de docentes encuestados. Por último, el 50% de padres participantes indica que frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras un elevado 77% en el caso del profesorado que confirma que estos temas forman parte de sus conversaciones.

Respecto a la colaboración de los padres en casa, en cuanto al proceso educativo de los hijos, aparece un 22% de progenitores que manifiesta que nunca o pocas, frente a un reducido 5% de los profesores encuestados que sostiene que existe esta colaboración. El 33% de familias indica que a veces se lleva a cabo esta contribución y el 18% en cuanto al profesorado. Finalmente, el 45% de los padres refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre, y el 77% de los docentes indica la existencia de dicha colaboración.

En cuanto a si los profesores informan a los padres acerca de las vías de participación en el centro escolar, un 34% de los progenitores señala que nunca o pocas veces ha sido informado y un reducido 15% por parte de los tutores. El 20% de familias algunas veces reconoce haber sido informada, frente al 30% de docentes. Por último, un 45% de padres y un 55% de profesores encuestados responden que frecuentemente, siempre o casi siempre se ha informado de las diferentes vías de participación en el centro educativo.

Para seguir dando respuesta al objetivo 2 de la investigación, en la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos y de significación estadística referidos al contenido de la comunicación, considerando las respuestas de las familias y del profesorado.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos y significación estadística. Contenido de la comunicación

ÍTEMS	FAMILIA PROFES.	CUESTIONES	M	Sd	Significación Estadística
2.1	F	Cuando hablo con los profesores de mi hijo, los temas a tratar son propuestos por ellos	3.42	1.289	.000
	P	Cuando hablo con los padres de mis alumnos, los temas a tratar son propuestos por mí	3.89	.681	
2.2	F	Elijo el tema del que hablar cuando contacto con los profesores de mi hijo	3.03	1.216	.000
	P	Elijo el tema del que hablar cuando contacto con los padres de mis alumnos	3.93	.825	
2.3	F	Trato temas de disciplina cuando hablo con los profesores de mi hijo	3.43	2.335	.000
	P	Trato temas de problemas de conducta cuando hablo con los padres	4.05	.900	
2.4	F	Hablamos de actividades extraescolares del centro cuando hablo con el tutor	2.60	1.397	.000
	P	Hablamos de las actividades extraescolares del centro cuando contacto con los padres	3.51	3.764	
2.5	F	Hablo de los aspectos positivos del aprendizaje de mi hijo en los contactos con su tutor y/o resto de profesores	3.56	1.163	.000
	P	Hablo de los aspectos positivos del aprendizaje de mis alumnos en los contactos con sus padres	4.15	.873	
2.6	F	Hablo de los aspectos negativos y/o de las dificultades del aprendizaje de mi hijo en los contactos con su tutor y/o resto de profesores	3.26	1.298	.000
	P	Hablo de los aspectos negativos y/o de las dificultades del aprendizaje de mis alumnos en los contactos con sus padres	4.21	.805	
2.7	F	Trato temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos cuando hablo con el tutor u otros profesores de mi hijo	3.07	1.284	.000
	P	Trato temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos cuando hablo con los padres	3.82	.949	
2.8	F	Hablo con el tutor de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mi hijo, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses	3.41	1.181	.000
	P	Hablo con los padres de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mis alumnos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses	4.04	.767	
2.9	F	Conversamos sobre el grado de adaptación de mi hijo al centro y de las relaciones de éste con sus compañeros, la familia y amigos	3.48	1.159	.000
	P	Converso con los padres sobre el grado de adaptación del alumno al centro y sus relaciones con sus compañeros, la familia y amigos	4.05	.838	
2.10	F	Hablamos de la colaboración que prestamos en casa al proceso educativo de mi hijo	3.36	1.197	.000
	P	Hablo con los padres sobre su colaboración en casa en el proceso educativo de sus hijos	4.03	.847	
2.11	F	Me informan de las vías de participación de los padres en los centros escolares	3.20	1.372	.001
	P	Informo a los padres sobre las vías para su participación en el centro educativo	3.63	1.089	

Siguiendo las directrices anteriores, se interpretan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 20.

En cuanto a si los padres hablan con los docentes sobre aspectos positivos del aprendizaje de sus hijos, se observa que asignan valores medio-altos (ítem F.2.5; M=3.56), mientras que los profesores señalan puntuaciones altas al respecto

(ítem P.2.5; M=4.15). En cuanto las conversaciones entre padres y profesorado sobre el grado de adaptación del alumnado en el centro y de las relaciones de estos con sus compañeros, familias y amigos, se obtienen valores medio-altos por parte de los primeros (ítem F.2.9; M=3.48) y puntuaciones altas por parte de los segundos (ítem P.2.9; M=4.05).

Respecto a los temas que tratan los progenitores con los profesores, las familias indican que ellas mismas los proponen, indicando valores medio-altos (ítem F.2.1; M=3.42), mientras que los docentes alcanzan puntuaciones próximas a altas (ítem P.2.1; M=3.89). En lo que se refiere a abordar aspectos relacionados con el desarrollo personal de los hijos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, los padres otorgan valores medio-altos (ítem F.2.8; M=3.41) y los profesores asignan puntuaciones altas (ítem P.2.8; M=4.04).

En cuanto a la colaboración que prestan los padres en casa en el proceso educativo de sus hijos, se obtienen valores moderados en el caso de las familias (ítem F.2.10; M=3.36) y puntuaciones altas en el profesorado (ítem F.2.10; M=4.03). Respecto al abordaje de temas de disciplina, los progenitores indican valores medio-altos (ítem F.2.3; M=3.43) y los docentes señalan puntuaciones altas al respecto (ítem P.2.3; M=4.05).

En lo que se refiere a tratar aspectos negativos y posibles dificultades de aprendizaje, los padres indican valores moderados (ítem F.2.6; M=3.26) y puntuaciones altas en las respuestas del profesorado (ítem P.2.6; M=4.21). En relación a si las familias suelen informarse sobre las vías de participación en los centros escolares, éstos últimos otorgan valores moderados (ítem F.2.11; M=3.20) y los profesores asignan puntuaciones medio-altas (ítem P.2.11; M=3.63).

Respecto a profundizar en temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, los progenitores indican valores moderados (ítem F.2.7; M=3.07), y los docentes sostienen puntuaciones próximas a altas (ítem P.2.7; M=3.82). En cuanto a quien elige el tema a tratar entre ambas partes, se obtienen valores moderados por parte de las familias (ítem F.2.2; M=3.03) y puntuaciones próximas a altas por parte del profesorado (ítem P.2.2; M=3.93).

Y respecto a abordar asuntos vinculados a las actividades extraescolares del centro educativo, las familias otorgan valoraciones medio-bajas (ítem F.2.4; $M=2.60$), y los docentes asignan puntuaciones medio-altas (ítem P.2.4; $M=3.51$).

En lo que se refiere a la significación estadística, tras aplicar la prueba U de Mann Whitney, como se observa en la Tabla 2, en todos los ítems las diferencias entre los dos colectivos han resultado significativas.

7.3. **Objetivo 3.** Describir el conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes.

En las Figuras 5 y 6 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente, de las categorías de cada ítem de la dimensión vinculada al conocimiento de la vida del centro escolar que poseen los progenitores migrantes, agrupadas como venimos indicando del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

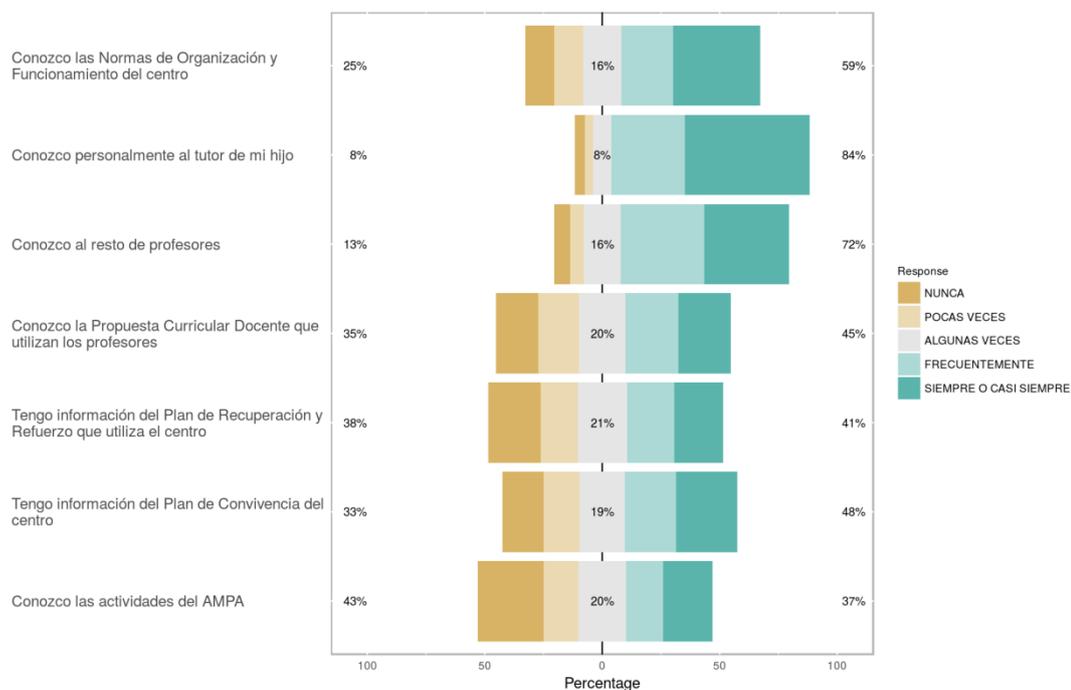


Figura 5. Conocimiento de la vida del centro que poseen las familias.

A continuación, se exponen los porcentajes vinculados al objetivo 3, en la Figura 6, donde se obtuvo información sobre el conocimiento de la vida del centro escolar que poseen las familias encuestadas según el profesorado.

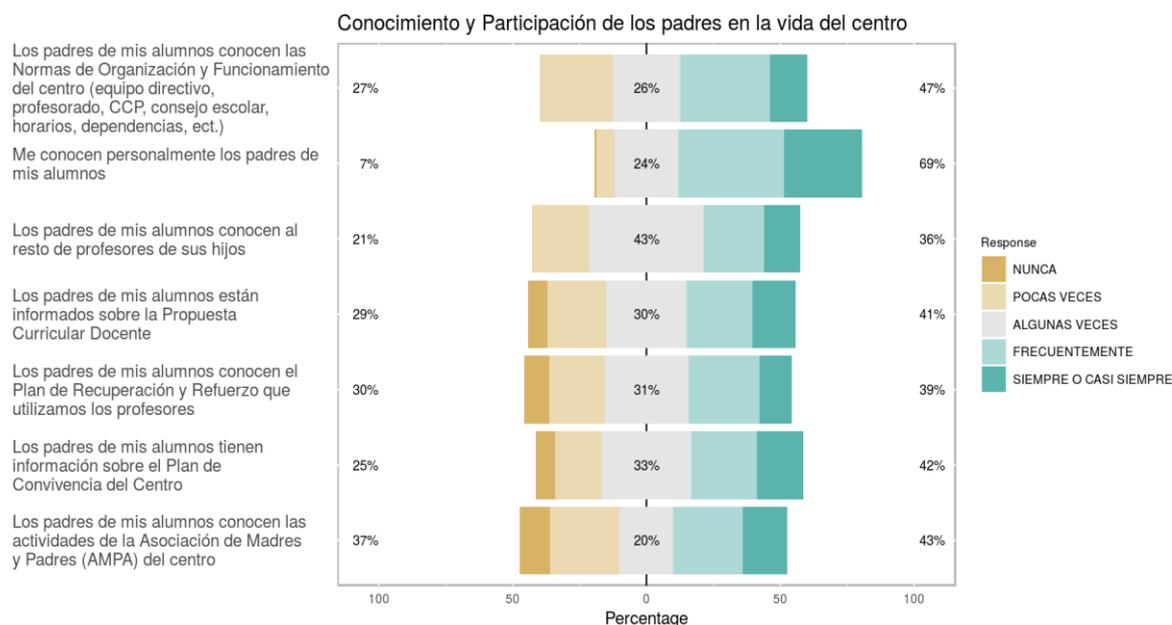


Figura 6. Conocimiento de la vida del centro de poseen las familias según el profesorado.

En relación a si las familias conocen las normas de organización y funcionamiento del centro educativo de los hijos (equipo directivo, profesorado, comisión de coordinación pedagógica, consejo escolar, horarios, dependencias, etc.), se muestra un 25% de padres que nunca o pocas veces ha tenido la oportunidad de conocer dichos temas, frente al 27% de profesores. El 16% de familias responde que algunas veces se le ha informado en este sentido, mientras que un 26% de profesores encuestados que si informan a las familias sobre dichas normas. Por último el 59% de progenitores señala que frecuentemente, siempre o casi siempre reconoce las normas y funcionamiento del centro educativo, reduciéndose al 47% en el caso del profesorado.

En lo que se refiere a si las familias identifican al profesor de los hijos, aparece un reducido 8% de padres y un 7% de profesores, que indican que nunca o pocas veces. Vuelve a aparecer el 8% de familias que sostiene que algunas veces ha tenido la ocasión de conocerlo, elevándose al 24% en cuanto a los docentes que confirma los progenitores lo conocen perfectamente. Finalmente un importante 84% de padres encuestados contesta que

frecuentemente, siempre o casi siempre ha tenido la oportunidad de conocer al profesor y un 69% por parte de los profesores.

En cuanto a identificar al resto de profesores del centro, el 13% de progenitores y el 21% de docentes refiere que nunca o pocas veces han podido conocerse. El 16% de padres señala que algunas veces han conocido a otros profesores del centro educativo y un 43% destaca entre los docentes. Por último, un elevado 72% de familias frente a un reducido 36% de profesores, que responde que frecuentemente, siempre o casi siempre identifica a otros docentes y a la inversa.

Respecto a si las familias conocen la propuesta curricular docente que utilizan los profesores, el 35% de los progenitores señala que nunca o pocas veces ha tenido la oportunidad de conocerla, frente al 29% que se recoge por parte de los docentes. El 20% de los padres y el 30% del profesorado manifiesta que en algunas ocasiones ha tenido conocimiento sobre la propuesta curricular. Finalmente, un 45% de progenitores confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre señala tener conocimiento de la misma, mientras que un 41% aparece por parte de los docentes participantes.

En relación a si los padres conocen el plan de recuperación y refuerzo que se emplea en el centro educativo, un 38% de los progenitores manifiesta que nunca o pocas veces ha sido informado del mismo, frente al 30% que señala el profesorado en este sentido. El 21% de padres algunas veces ha conocido éste recurso educativo del centro y un 31% es referido por los docentes. Por último, un 41% de familias, frente al 39% de profesores responde que frecuentemente, siempre o casi siempre son informados e informan de dicho plan.

En lo que se refiere a si los progenitores están informados sobre el plan de convivencia del centro educativo, aparece un 33% de familias nunca o pocas veces ha tenido información sobre el mismo y un 25% referido por los docentes. Un reducido 19% de progenitores señala que algunas veces y un 33% de profesores. Finalmente, un 48% los padres encuestados manifiesta que frecuentemente, siempre o casi siempre ha conocido el plan de convivencia del centro, mientras que el 42% ha sido recogido por parte del profesorado.

En cuanto a si las familias conocen las actividades de la asociación de madres y padres (AMPA) del centro, aparece un 43% de los progenitores que confirma que nunca o pocas veces ha tenido conocimiento de dichas actividades propuestas por el AMPA, frente a un 37% de docentes que considera que los padres manejan estas actividades que suele organizar la asociación de madres y padres. El 20% de los padres y el 20% del profesorado indican que algunas veces ha conocido algunas de éstas actividades. Por último, un 37% de familias y un 43% de docentes contestan que frecuentemente, siempre o casi siempre ha tenido información acerca de las diferentes actuaciones realizadas por parte de ésta asociación en el centro educativo.

Para continuar dando respuesta al objetivo 3 de la investigación, en la Tabla 21 se exponen los estadísticos descriptivos y de significación estadística referidos al conocimiento de la vida del centro educativo que poseen las familias migrantes, considerando las respuestas de los propios progenitores y del profesorado.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos y significación estadística. Conocimiento de la vida del centro escolar que poseen las familias migrantes

ÍTEMS	FAMILIA PROFES.	CUESTIONES	M	Sd	Significación Estadística
3.1	F	Conozco las Normas de Organización y Funcionamiento del centro donde estudia mi hijo	3.59	1.402	.001
	P	Los padres de mis alumnos conocen las Normas de Organización y Funcionamiento del centro	3.34	1.029	
3.2	F	Conozco personalmente al tutor de mi hijo	4.25	1.035	.000
	P	Me conocen personalmente los padres de mis alumnos	3.90	.925	
3.3	F	Conozco al resto de profesores que imparten clase a mi hijo	3.88	1.165	.000
	P	Los padres de mis alumnos conocen al resto de profesores de sus hijos	3.28	.949	
3.4	F	Conozco la Propuesta Curricular Docente que utilizan los profesores de mi hijo	3.13	1.413	.758
	P	Los padres de mis alumnos están informados sobre la Propuesta Curricular Docente	3.20	1.170	
3.5	F	Tengo información sobre el Plan de Recuperación y Refuerzo que utiliza el centro educativo donde cursa mi hijo	3.01	1.444	.509
	P	Los padres de mis alumnos conocen el Plan de Recuperación y Refuerzo que utilizamos los profesores	3.11	1.150	
3.6	F	Tengo información sobre el Plan de Convivencia del centro donde cursa estudios mi hijo	3.24	1.436	.923
	P	Los padres de mis alumnos tienen información sobre el Plan de Convivencia del Centro	3.27	1.158	
3.7	F	Conozco las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	2.87	1.502	.056
	P	Los padres de mis alumnos conocen las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	3.11	1.280	

Como se ha indicado anteriormente, se interpretan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 21. En lo que se refiere a si las familias conocen personalmente al tutor de sus hijos, los progenitores otorgan valores altos (ítem F.3.2; $M=4.25$), y los docentes asignan puntuaciones próximas a altas (ítem P.3.2; $M=3.90$). En cuanto a si los padres conocen al resto de profesores que imparten clase a sus hijos, las familias señalan valoraciones próximas a altas (ítem F.3.3; $M=3.88$), frente a puntuaciones moderadas en las respuestas del profesorado (ítem P.3.3; $M=3.28$).

En relación a si los progenitores poseen información sobre las normas de organización y funcionamiento del centro escolar, los padres señalan valores medio-altos (ítem F.3.1; $M=3.59$) y los docentes indican puntuaciones moderadas (ítem P.3.1; $M=3.34$).

Respecto a la significación estadística, tras aplicar la prueba U de Mann Whitney, como se aprecia en la Tabla 21, en todos los ítems las diferencias entre los dos colectivos han resultado significativas menos la referida: al ítem 3.6 ($p=.923$): *Tengo información sobre el Plan de Convivencia del centro donde cursa estudios mi hijo*; la referida al ítem 3.4 ($p=.758$): *Conozco la Propuesta Curricular Docente que utilizan los profesores de mi hijo*; la referida al ítem 3.5 ($p=.509$): *Tengo información sobre el Plan de Recuperación y Refuerzo que utiliza el centro educativo donde cursa mi hijo*; la referida al ítem 3.7 ($p=.056$): *Conozco las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro*.

7.4. Objetivo 4. Conocer el grado de participación de las familias migrantes en los centros educativos.

En las Figuras 7 y 8 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente, de las categorías de cada ítem de la dimensión relacionada con el grado de participación de los padres migrantes en los centros educativos de sus hijos, agrupadas como venimos señalando del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

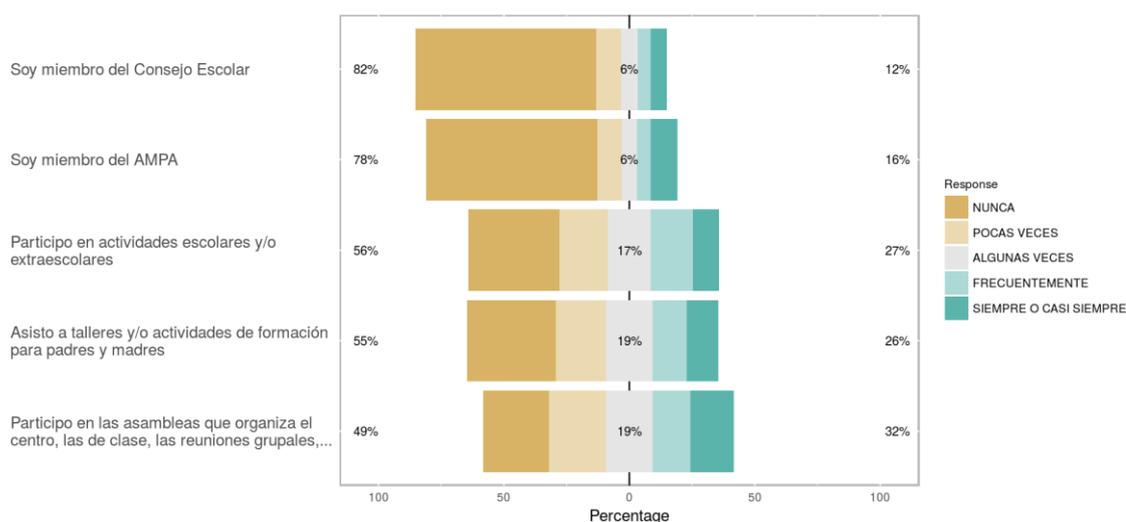


Figura 7. Participación en la vida del centro según las propias familias migrantes

A continuación, se exponen los porcentajes vinculados al objetivo 4 en la Figura 8, que permiten obtener información sobre el grado de participación de las familias en la vida del centro escolar según la percepción del profesorado.

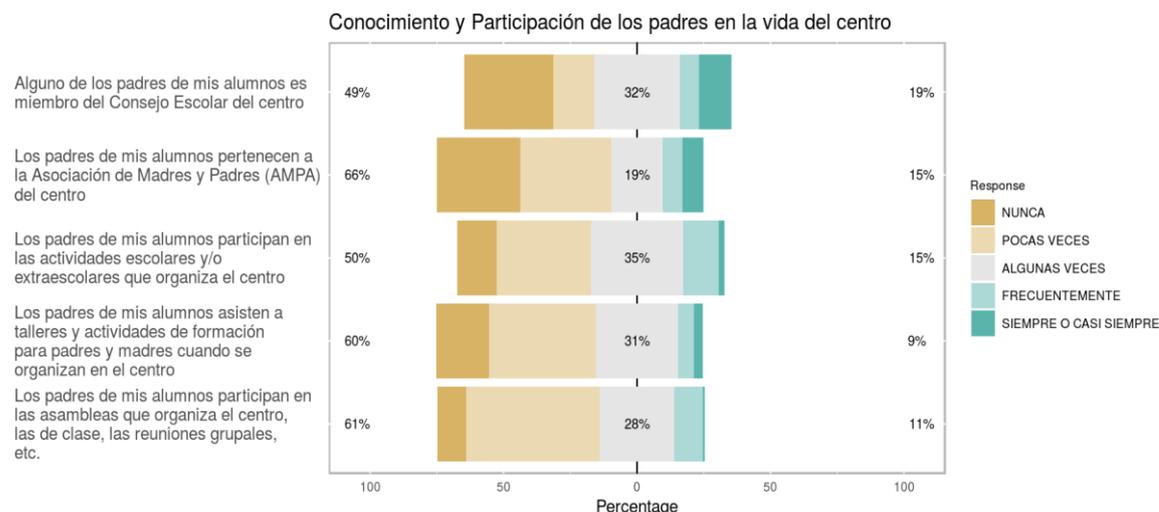


Figura 8. Participación de las familias migrantes en la vida del centro según la percepción del profesorado

En cuanto a si las familias pertenecen al consejo escolar del centro educativo de los hijos, un 82% de los padres indica que nunca o pocas veces ha formado parte de dicho órgano, frente al 49% por parte del profesorado que manifiesta la escasa presencia de progenitores en el consejo escolar. Un

reducido 6% de progenitores señala que algunas veces ha tenido la posibilidad de pertenecer a dicha vía de participación, frente al 32% de respuestas del profesorado encuestado que considera que los padres si han formado parte del mismo. Por último, un reducido 12% de familias refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre han participado en el mismo, y un 19% por parte de los docentes que opina que los padres pertenecen al consejo escolar.

En relación a si las familias forman parte de la asociación de madres y padres (AMPA) del centro educativo, el 78% de progenitores manifiesta que nunca o pocas veces ha tenido la oportunidad de participar en dicha asociación, reduciéndose al 66% en cuanto al profesorado que los progenitores no se integración en dicha asociación. Un reducido 6% de familias ha participado en algunas ocasiones, y se eleva al 19% en el caso de los docentes. Finalmente el 16% de los padres y el 15% de los docentes señalan que frecuentemente, siempre o casi siempre ha participado en esta vía de comunicación del centro escolar.

En lo que se refiere a si los progenitores conocen las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro, destaca un 56% de familias que manifiesta que nunca o pocas veces ha formado parte en su implementación, frente al 50% que señala el profesorado. Por último, el 17% de padres, y un 35% de docentes encuestados refiere que algunas veces ha participado en dichas actividades. Por último, el 27% lo constituye el grupo de progenitores que frecuentemente, siempre o casi siempre ha participado en su desarrollo, frente a un reducido 15% de profesores.

Respecto a la asistencia por parte de los padres a talleres y/o actividades de formación organizados por los centros educativos, se obtiene un 55% por parte de los progenitores, y un 60% cuando hablamos de los docentes que señalan que nunca o pocas veces ha acudido a estos talleres. El 19% de familias y el 31% del profesorado confirma que sólo en algunas ocasiones. Finalmente el 26% de padres y un reducido 9% de profesores del centro educativo manifiestan haber asistido frecuentemente, siempre o casi siempre a los talleres mencionados.

En cuanto a la participación de las familias en las asambleas así como en las reuniones grupales que organiza el centro escolar, un 49% de padres y un

61% de docentes señalan que nunca o pocas veces ha participado en estos espacios. Un reducido 19% de progenitores y un 28% de docentes encuestados indican que algunas veces han formado parte de estas asambleas. Por último, un 32% de familias opina que frecuentemente, siempre o casi siempre ha tenido oportunidad de participar en dichos espacios, frente a un reducido 11% por parte del profesorado.

Para seguir dando respuesta al objetivo 4 de la investigación, en la Tabla 22 se detallan los estadísticos descriptivos y la significación estadística referidos al grado de participación de los padres migrantes en los centros educativos, considerando las respuestas de las familias y de los docentes.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos y significación estadística. Grado de participación de las familias migrantes en los centros educativos

ÍTEMS	FAMILIA PROFES.	CUESTIONES	M	Sd	Significación Estadística
4.1	F	Soy miembro del Consejo Escolar del centro en el que estudia mi hijo	1.65	1.204	.000
	P	Alguno de los padres de mis alumnos es miembro del Consejo Escolar del centro	2.49	1.340	
4.2	F	Soy miembro de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1.81	1.372	.000
	P	Los padres de mis alumnos pertenecen a la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	2.27	1.203	
4.3	F	Participo en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro escolar	2.46	1.390	.116
	P	Los padres de mis alumnos participan en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro	2.53	.967	
4.4	F	Asisto a talleres y/o actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro	2.48	1.407	.821
	P	Los padres de mis alumnos asisten a talleres y actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro	2.33	.973	
4.5	F	Participo en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc	2.75	1.434	.051
	P	Los padres de mis alumnos participan en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc.	2.41	.844	

Interpretando los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 22, en relación a la participación de las familias como miembros de la asociación de madres y padres (AMPA), los progenitores asignan valores próximos a bajos (ítem F.4.2; M=1.81), y los profesores otorgan puntuaciones bajas al respecto (ítem P.4.2; M=2.27). En lo que se refiere a si algunos padres son miembros del Consejo Escolar del centro educativo, los progenitores señalan valores entre bajos y muy bajos (ítem F.4.1;

M=1.65), y los docentes indican puntuaciones medio-bajas (ítem P.4.1; M=2.49).

En cuanto a la significación estadística, tras aplicar la prueba U de Mann Whitney, como se constata en la Tabla 22, en todos los ítems las diferencias entre los dos colectivos han resultado significativas menos las referidas: al ítem 4.4 ($p=.821$): *Asisto a talleres y/o actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro*; la referida al ítem 4.3 ($p=.116$): *Participo en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro*; la referida al ítem 4.5 ($p=.051$): *Participo en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc.*

7.5. **Objetivo 5.** Especificar la contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

En la Figura 9 se exponen los porcentajes de respuesta de familias, de las categorías de cada ítem de la dimensión vinculada a su contribución en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Dichas categorías vienen agrupadas como venimos señalando del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente; siempre o casi siempre.

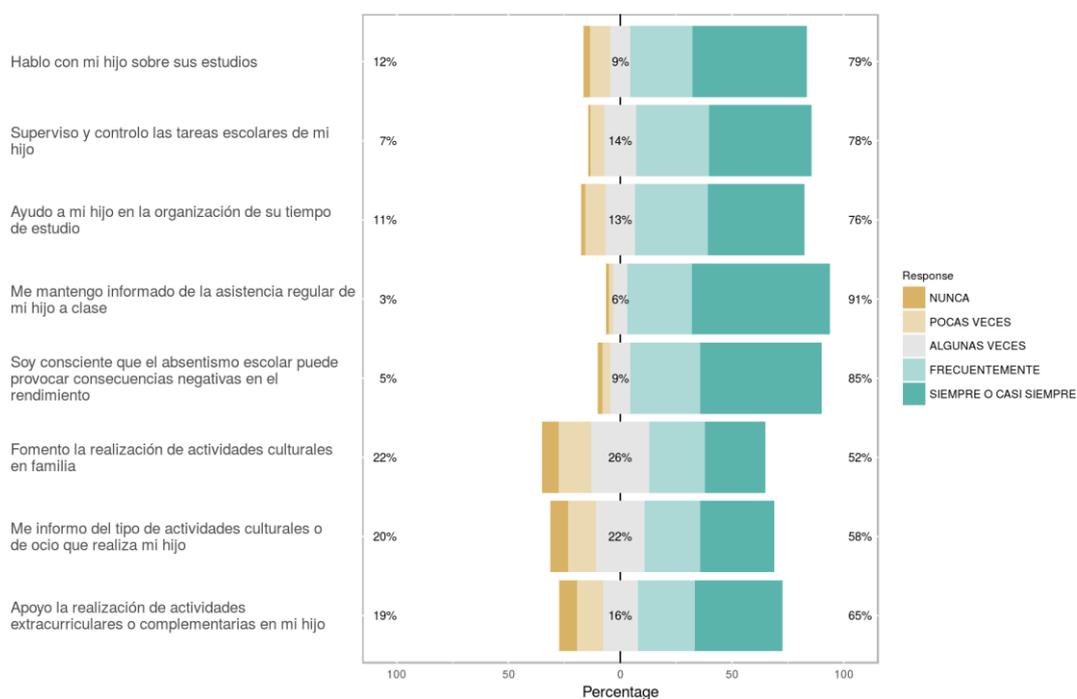


Figura 9. Contribución de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos

En este sentido, el 12% de los participantes reconoce que nunca o pocas veces hablan con sus hijos sobre sus estudios, frente a un 9% que indica que algunas veces lo han hecho y un 79% señala que frecuentemente, siempre o casi siempre comentan con sus hijos temas vinculados a sus estudios.

Asimismo, el 7% de los progenitores revela que nunca o pocas veces supervisan y controlan las tareas escolares de sus hijos en casa, mientras que un 14% agrega que algunas veces han realizado dichas iniciativas y un 78% de las familias indica que frecuentemente, siempre o casi siempre intentan supervisar y controlar las tareas escolares de sus hijos en la dinámica familiar.

En lo que se refiere, a la ayuda que prestan los padres a los hijos en la organización de su tiempo de estudio, el 11% admite que nunca o pocas veces ofrecen este apoyo a los hijos, y sensiblemente superior los progenitores que destacan que algunas veces han proporcionado dicha ayuda a los hijos para organizar de la mejor forma su tiempo de estudio, alcanzando el 13%, sin embargo, el 76% de los participantes resalta que frecuentemente, siempre o casi siempre se implican en esta tarea.

En el caso de que las familias se mantienen informadas sobre la asistencia regular de sus hijos a clase, el 3% de los progenitores se sincera diciendo que nunca o pocas veces comprueban la asistencia regular de sus hijos, mientras que el 6% de los participantes manifiesta que algunas veces inspeccionan la asistencia de sus hijos a clase. El 91% de los padres confirma llevar frecuentemente, siempre o casi siempre un control exhaustivo sobre la asistencia regular de sus hijos al centro escolar.

Respecto a que si los padres son conscientes que el absentismo escolar puede provocar consecuencias negativas en el rendimiento escolar de sus hijos, se observa que solo el 5% de las familias nunca o pocas veces ha percibido dicho impacto que puede provocar el absentismo escolar, el 9% de los progenitores indica que algunas veces han sido conscientes de dicha problemática, no obstante, el 85% de los participantes reconoce ser consciente frecuentemente,

siempre o casi siempre de las repercusiones negativas de la ausencia escolar que puede conducir al fracaso y abandono escolar.

En cuanto, a que si los encuestados fomentan la realización de actividades culturales en familia, como cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc., el 22% de los participantes señala que nunca o pocas veces ha impulsado dichas actividades, frente al 26% que indica que algunas veces han propuesto distintas alternativas de carácter cultural en el seno familiar, sin embargo, el 52% de los participantes subraya que suele promover frecuentemente, siempre o casi siempre actividades culturales en la dinámica familiar.

Por otra parte, los encuestados que manifiestan que nunca o pocas veces se informan del tipo de actividades culturales o de ocio que realizan sus hijos como tipo de película, obra de teatro, lecturas, etc., han sido el 20%, mientras que el 22% reconoce que algunas veces se informan sobre las mismas, y el 58% indica que frecuentemente, siempre o casi siempre solicita a sus hijos información vinculada a las distintas actividades culturales o de ocio que realizan sus hijos.

Y por último, se aprecia que el 19% de las familias revela que nunca o pocas veces apoyan la realización de actividades extracurriculares o complementarias de su hijo como idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc., mientras que el 16% señala que algunas veces han ofrecido apoyo a sus hijos para la realización de dichas actividades, sin embargo, el 65% de los encuestados sostiene que frecuentemente, siempre o casi siempre brindan apoyo a sus hijos para disfrutar de actividades extracurriculares o complementarias.

Para continuar dando respuesta al objetivo 5 de la investigación, en la Tabla 23 se presentan los estadísticos descriptivos referidos a la contribución de los progenitores migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos (Media y desviación típica) referidos. Contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas

ÍTEMS	FAMILIA	CUESTIONES	M	Sd
5.1	F	Hablo con mi hijo sobre sus estudios	4.15	1.104
5.2	F	Superviso y controlo las tareas escolares de mi hijo en casa	4.16	.962
5.3	F	Ayudo a mi hijo en la organización de su tiempo de estudio	4.07	1.039
5.4	F	Me mantengo informado de la asistencia regular de mi hijo a clase	4.48	.795
5.5	F	Soy consciente que el absentismo escolar puede provocar consecuencias negativas en el rendimiento escolar de mi hijo	4.32	.922
5.6	F	Fomento la realización de actividades culturales en mi familia, como cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	3.50	1.238
5.7	F	Me informo del tipo de actividades culturales o de ocio que realiza mi hijo (tipo de película, obra de teatro, lecturas, etc.)	3.63	1.271
5.8	F	Apoyo la realización de actividades extracurriculares o complementarias en mi hijo como idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.	3.77	1.294

Interpretando los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 5, en lo que respecta a si los padres se mantiene informados sobre la asistencia regular de sus hijos a clase, éstos señalan valores próximos a muy altos (ítem F.5.4; M=4.48). Respecto a si son conscientes que el absentismo escolar puede provocar consecuencias negativas en el rendimiento escolar de los mismos, se constatan valores altos (ítem F.5.5; M=4.32).

En cuanto a la supervisión y control de las tareas escolares de los hijos en casa se obtienen valores altos (ítem F.5.2; M=4.16), muy semejantes cuando se trata de mantener la comunicación con sus hijos sobre sus estudios (ítem F.5.1; M=4.15). En lo que se refiere, a la ayuda que prestan en la organización del tiempo de estudio de los hijos, aparecen puntuaciones altas (ítem F.5.3; M=4.07).

En la realización de actividades extracurriculares o complementarias como idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc., se otorga valores próximos a altos (ítem F.5.8; M=3.77). En relación a si los progenitores se informan sobre el tipo de actividades culturales o de ocio que realizan sus hijos, se contemplan puntuaciones medio-altas (ítem F.5.7; M=3.63). Y en cuanto a fomentar la realización de las mismas en familia, como cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc., aparecen también valores medio-altos (ítem F.5.6; M=3.50).

7.6. Objetivo 6. Identificar el tipo de relaciones que mantienen las familias migrantes y el profesorado.

En las Figuras 10 y 11 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente, de las categorías de cada ítem de la dimensión relacionada con el tipo de relaciones que mantienen ambas partes, agrupadas como venimos señalando del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

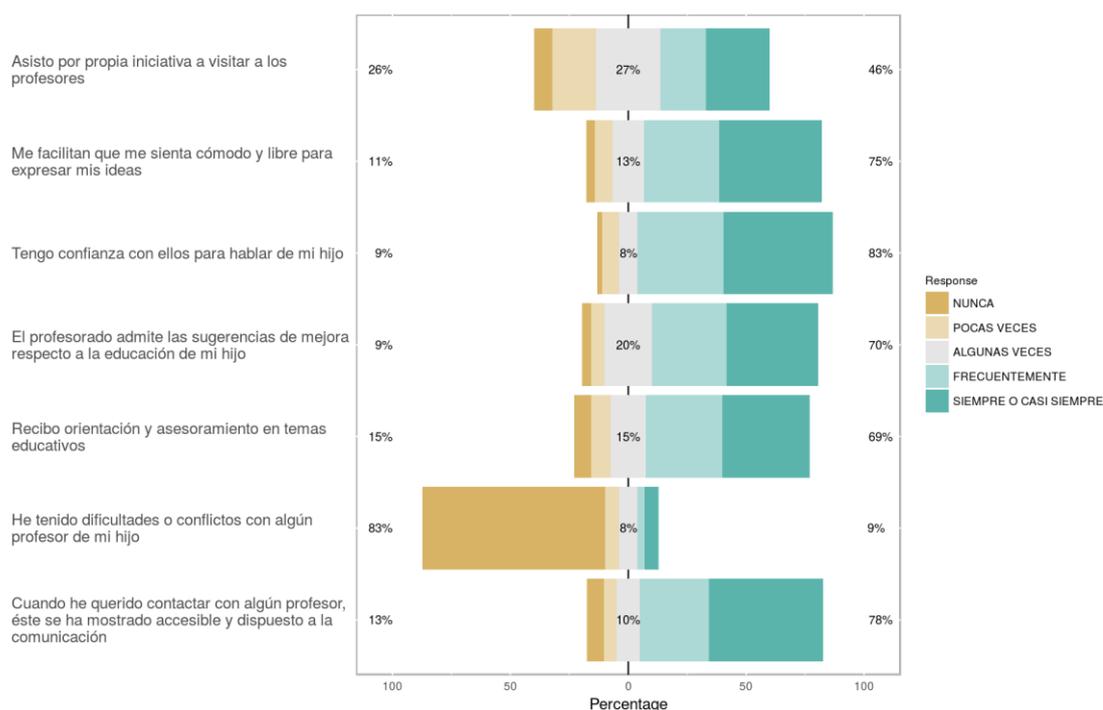


Figura 10. Tipo de relaciones personales que establecen las familias migrantes con el profesorado

Del mismo modo, aparecen a colación los porcentajes vinculados también al objetivo 6, que se indican en la figura 7.11, y que analizan el tipo de relaciones personales que establece el profesorado con los progenitores.

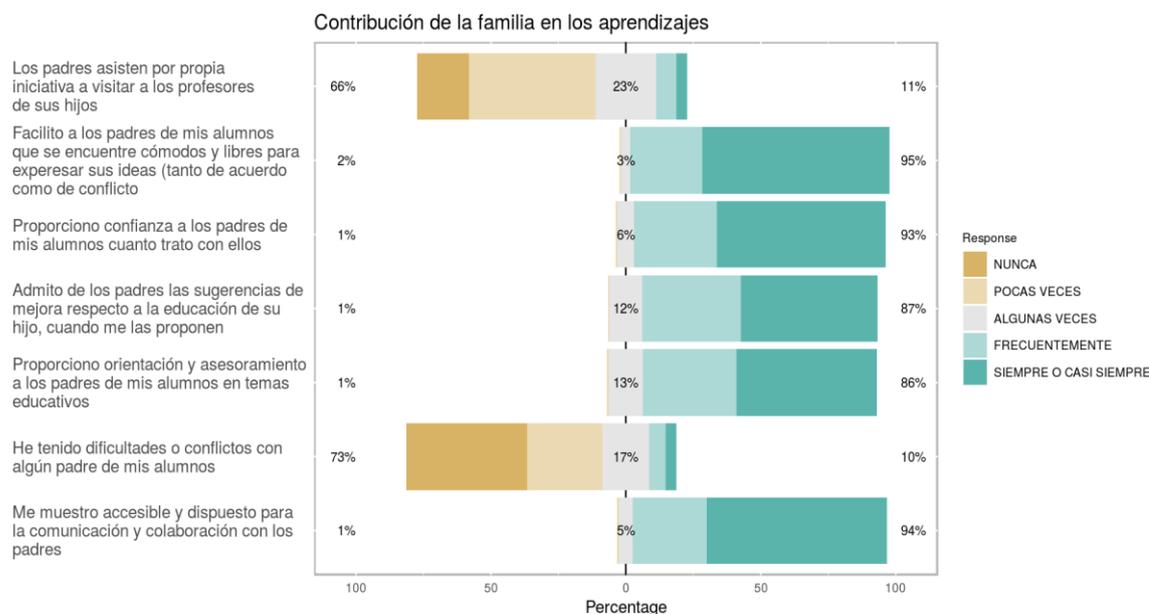


Figura 11. Tipo de relaciones personales que mantiene el profesorado con las familias migrantes

En relación a si las familias asisten por iniciativa propia a visitar a los profesores de los hijos, el 26% de las familias nunca o pocas veces ha acudido, frente a un 66% de respuestas por parte de los docentes encuestados. El 27% de padres y el 23% del profesorado refiere que algunas veces. Finalmente, el 46% de progenitores manifiesta que toman la iniciativa frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras que un reducido 11% afirma el profesorado.

En cuanto a si los docentes facilitan a los progenitores que se sientan cómodos y libres para expresar sus ideas, el 11% de las familias indica que nunca o pocas veces, frente a un importante 2% del profesorado participante. El 13% de los padres manifiesta que los docentes algunas veces posibilitan la exposición de sus ideas en un espacio libre, mientras que un reducido 3% destaca por parte de los profesores. Por último el 75% de familias afirma que frecuentemente, siempre o casi siempre perciben esta sensación de sentirse libre y cómodos a la hora de expresar sus ideas y preocupaciones, y un 95% por parte de los docentes encuestados.

Respecto a si las familias han tenido suficiente confianza con los profesores para hablar de los hijos, el 9% de los progenitores indica que nunca o pocas veces, reduciéndose al 1% en el caso del profesorado. El 8% de los padres y 6% de los docentes señala que algunas veces reciben esa confianza entre

ambos. Finalmente, el 83% de progenitores y el 93% de los profesores subraya que frecuentemente, siempre o casi siempre cuentan con dicha confianza.

En el caso de si las familias admiten las sugerencias de mejora respecto a la educación de los hijos, un 9% de las familias señala que nunca o pocas veces, frente al 1% de profesores. El 20% de los progenitores indica que algunas veces se admiten las sugerencias y un reducido 12% por parte de los docentes. Por último, el 70% de los padres confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre son bien recibidas las sugerencias por dichos profesionales, y el 87% en cuanto a las respuestas de los profesores.

En lo que se refiere a recibir orientación y asesoramiento, por parte de los profesores de los hijos en temas educativos, el 15% de las familias indica que nunca o pocas veces obtiene dicha información, reduciéndose al 1% en el caso de los docentes. El 15% de los padres y un 13% de profesores encuestados manifiestan que algunas veces han recibido esta orientación. Finalmente un 69% de progenitores subraya que frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras que el 86% representa al profesorado participante.

Respecto a si los progenitores han tenido dificultades o conflictos con algún profesor de su hijo, se destaca que el 83% indica que nunca o pocas veces lo han experimentado, frente al 73% de docentes. El 8% padres y el 17% de profesores apunta que algunas veces ha habido diferencias entre ambas partes. Por último, el 9% de familias y un 10% de docentes asegura que frecuentemente, siempre o casi siempre han surgido conflictos entre ambas partes.

En cuanto a si el profesorado se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación cuando las familias han querido contactar con ellos, el 13%, reclama que el profesorado nunca o pocas veces se ha mostrado accesible, frente al 1% en el caso de los profesores. El 10% de los padres sostiene que algunas veces, frente al 5% destacado por parte de los profesores. Finalmente, un elevado 78% de los progenitores sostiene que el profesorado frecuentemente, siempre o casi siempre ha mostrado interés y disponibilidad para la comunicación relativa a tratar temas educativos de los hijos, ascendiendo al 94% cuando se hace referencia a las respuestas de los profesores encuestados.

Para seguir dando respuesta al objetivo 6 de la investigación, en la Tabla 24 se exponen los estadísticos descriptivos y la significación estadística referidos al tipo de relaciones que establecen tanto los padres migrantes como los docentes, considerando las respuestas de ambas partes.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos y significación estadística. Tipo de relaciones que mantienen las familias migrantes con el profesorado

ÍTEMS	FAMILIA PROFES.	CUESTIONES	M	Sd	Significación Estadística
6.1	F	Asisto por propia iniciativa a visitar a los profesores de mi hijo	3.39	1.274	.000
	P	Los padres asisten por propia iniciativa a visitar a los profesores de sus hijos	2.30	.995	
6.2	F	Los profesores de mi hijo facilitan que me sienta cómodo y libre para expresar mis ideas	4.04	1.095	.000
	P	Facilito a los padres de mis alumnos que se encuentren cómodos y libres para expresar sus ideas	4.65	.581	
6.3	F	Tengo confianza con los profesores para hablar de mi hijo	4.18	.994	.000
	P	Proporciono confianza a los padres de mis alumnos cuando trato con ellos	4.55	.640	
6.4	F	El profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de mi hijo, cuando se las propongo	3.97	1.067	.000
	P	Admito de los padres las sugerencias de mejora respecto a la educación de su hijo, cuando me las proponen	4.37	.719	
6.5	F	Recibo orientación y asesoramiento, por parte de los profesores de mi hijo, en temas educativos	3.84	1.212	.000
	P	Proporciono orientación y asesoramiento a los padres de mis alumnos en temas educativos	4.38	.730	
6.6	F	He tenido dificultades o conflictos con algún profesor de mi hijo	1.54	1.130	.000
	P	He tenido dificultades o conflictos con algún padre de mis alumnos	1.97	1.108	
6.7	F	Cuando he querido contactar con algún profesor de mi hijo, éste se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación	4.06	1.199	.000
	P	Me muestro accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con los padres	4.60	.624	

Interpretando los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 6, en lo que respecta a si las familias que tienen confianza con los profesores para hablar de sus hijos, los progenitores asignan valores altos (ítem F.6.3; M=4.18), y los docentes otorgan puntuaciones entre altas y muy altas (ítem P.6.3; M=4.55). En cuanto a si los progenitores han querido contactar con algún profesor de sus hijos, éste se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación, las familias indican valores altos (ítem F.6.7; M=4.06) y los docentes señalan en sus respuestas puntuaciones entre altas y muy altas (ítem P.6.7; M=4.60).

En lo que se refiere a si los profesores facilitan que los padres se sientan cómodos y libres para expresar sus ideas, los progenitores señalan valores altos (ítem F.6.2; M=4.04), y el profesorado asignan puntuaciones entre altas y muy altas (ítem P.6.2; M=4.65). En relación a si el profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de los alumnos, las familias proporcionan valores próximos a altos (ítem F.6.4; M=3.97) y el profesorado otorgan puntuaciones altas (ítem P.6.4; M=4.37).

Respecto a si los progenitores reciben orientación y asesoramiento, por parte de los profesores de los hijos, en temas educativos, los padres indican valores próximos a altos (ítem F.6.5; M=3.84) y los docentes otorgan puntuaciones altas al respecto (ítem P.6.5; M=4.38). En cuanto a la asistencia por propia iniciativa de los padres a visitar a los docentes, las familias indican valores moderados (ítem F.6.1; M=3.39), mientras que los profesores muestran puntuaciones bajas (ítem P.6.1; M=2.30).

En relación a si ambas partes han tenido algunas dificultades o conflictos, los progenitores indican valores entre bajos y muy bajos (ítem F.6.6; M=1.54), y los docentes señalan puntuaciones próximas a bajas (ítem P.6.6; M=1.97).

En lo que se refiere a la significación estadística, tras aplicar la prueba U de Mann Whitney, como se observa en la Tabla 6, en todos los ítems las diferencias entre los dos colectivos han resultado significativas.

7.7. Objetivo 7. Describir el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante.

En la Figura 12 se exponen los porcentajes de respuesta de los docentes de las categorías de cada ítem de la dimensión vinculada con el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida de sus alumnos y alumnas. Estas categorías vienen agrupadas como venimos señalando del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

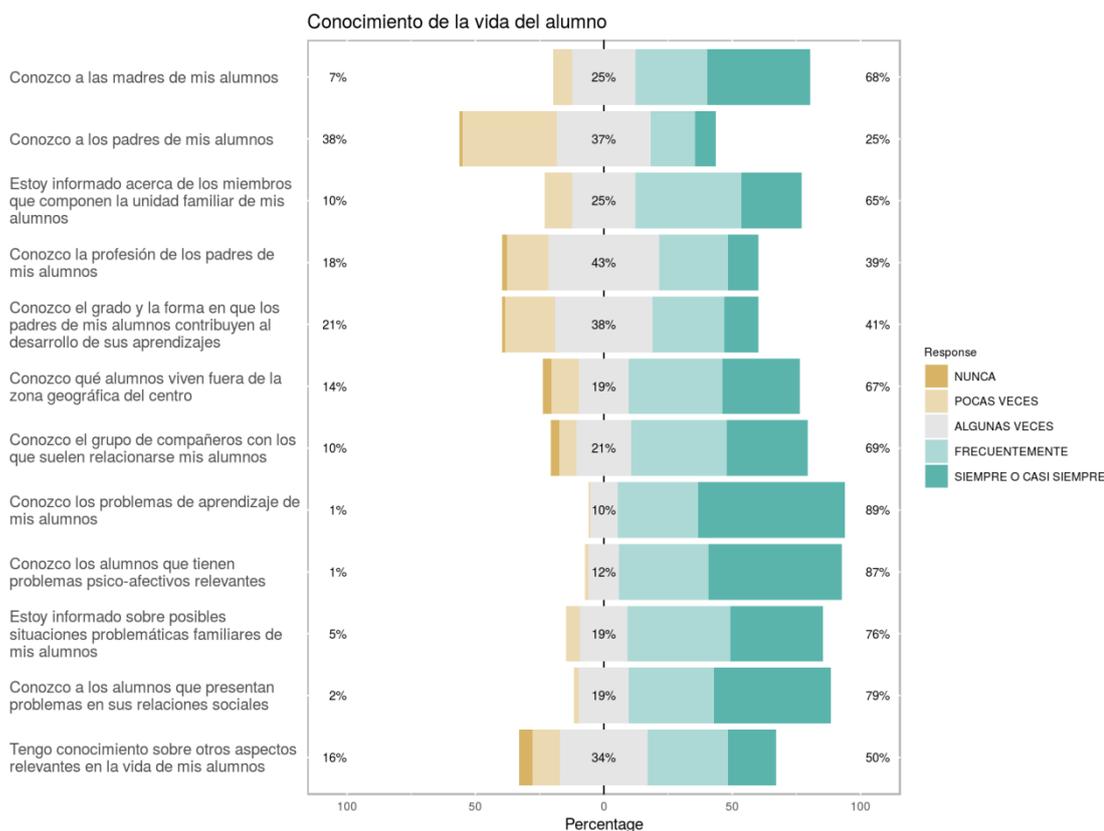


Figura 12. Conocimiento que posee el profesorado sobre la vida de sus alumnos y alumnas

En el estudio porcentual, se encontró que apenas el 7% del profesorado nunca o pocas veces ha conocido a las madres de sus alumnos, el 25% manifiesta que lo ha hecho algunas veces, y un considerable 68% afirma que siempre o casi siempre han tenido la posibilidad de conocer a las madres de sus discentes. Sin embargo, cuando hablamos de los varones, se eleva al 38% del profesorado que manifiesta que nunca o pocas veces ha conocido a los padres de sus alumnos, frente a un 37% que algunas veces ha tenido a los padres varones identificados, y un 25% afirma que frecuentemente, siempre o casi siempre ha conocido a dichos padres.

Por otro lado, un reducido 10% de profesorado refiere que nunca o pocas veces ha sido informado acerca de los miembros que componen la unidad familiar de sus alumnos, frente a un 25% que señala que algunas veces recibe dicha información, sin embargo encontramos un significativo 65% que subraya que frecuentemente, siempre o casi siempre ha tenido conocimiento de los diferentes miembros de la unidad familiar. En cuanto al conocimiento del profesorado acerca de la profesión de los padres, resalta el 18% que nunca o

pocas veces tiene conocimiento del sector profesional de los progenitores, mientras que un 43% indica que algunas veces los padres le han informado sobre su ocupación profesional. De igual manera se recoge un 39% de profesorado que expresa que frecuentemente, siempre o casi siempre identifica la profesión de los familiares.

En el caso del grado y la forma en que los padres contribuyen al desarrollo del aprendizaje de sus hijos, el 21% del profesorado indica que nunca o pocas veces ha obtenido dicha información, frente a un 38% que manifiesta que algunas veces la han percibido y un elevado 41% subraya que frecuentemente, siempre o casi siempre ha tenido conocimiento de dicha aportación. Respecto al conocimiento que posee el profesorado sobre los alumnos que residen fuera de la zona geográfica del centro educativo, apenas un 14% indica que nunca o pocas veces manejan ésta información, el 19% muestra que algunas veces ha sabido qué alumnos cuya ubicación residencial se encuentra alejada del centro escolar, y un elevado 67% de los docentes asegura que frecuentemente, siempre o casi siempre controla dichos datos.

Por otra parte, un reducido 10% de profesorado reconoce que nunca o pocas veces tiene identificado el grupo de compañeros con los que suelen relacionarse sus alumnos, dicho porcentaje se duplica alcanzando un 21% que sostiene que algunas veces sí lo reconocen, y un significativo 69% de profesorado confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre, ha sabido qué personas han compartido espacio y tiempo con sus alumnos. En relación al conocimiento de los problemas de aprendizaje de los alumnos, como puede observarse sólo el 1% del profesorado admite que nunca o pocas veces ha identificado dichas dificultades, frente a un 10% que sostiene que algunas veces ha averiguado los problemas de aprendizaje de sus discentes, no obstante el 89% de los docentes afirma que frecuentemente, siempre o casi siempre ha registrado las dificultades del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto al conocimiento que posee el profesorado sobre los problemas psico-afectivos relevantes de sus alumnos, el 1% señala que nunca o pocas veces conoce este dato, frente a un 12% que sostiene que algunas veces ha obtenido nociones sobre ésta problemática y se eleva a un 87% el profesorado que frecuentemente, siempre o casi siempre agrega esta información al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Si el profesorado está informado sobre

las posibles situaciones problemáticas familiares de sus alumnos, se observa que el 5%, nunca o pocas veces ha tenido acceso a las mismas, un 19% sostiene que algunas veces ha podido manejar este conocimiento y un elevado 76% del profesorado refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre la información sobre estas problemáticas de la dinámica familiar de sus discentes ha estado disponible.

En relación al conocimiento del profesorado acerca de los alumnos que presentan problemas en sus relaciones sociales, como puede observarse el 2% recoge problemáticas en este sentido, frente a un 19% que sostiene que algunas veces aprecia estas dificultades, y un considerable 79% destaca que frecuentemente, siempre o casi siempre conoce las mismas. Y finalmente, en cuanto a tener por parte del profesorado conocimiento sobre otros aspectos relevantes en la vida de sus alumnos, el 16%, establece que nunca o pocas veces cuenta con esta información, en contraste con un 34% que pone de manifiesto que algunas veces si dispone de este conocimiento y un 50% de los profesores que frecuentemente, siempre o casi siempre ha obtenido nociones básicas sobre elementos relevantes en la vida de sus alumnos.

Para continuar dando respuesta al objetivo 7 de la investigación, en la Tabla 25 se detallan los estadísticos descriptivos y significación referidos al conocimiento de la vida del alumno y alumna que posee el profesorado, según la opinión de los propios docentes.

Siguiendo las directrices anteriores, se interpretan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias, como se puede observar en la Tabla 25. En relación a si los docentes conocen los problemas de aprendizaje de los alumnos, los profesores indican en sus respuestas valores entre altos y muy altos (ítem P.7.8; M=4.45). En cuanto a si el profesorado conoce los problemas psico-afectivos relevantes que pueden presentar algunos alumnos, se constatan puntuaciones entre altas y muy altas (ítem P.7.9; M=4.64). En lo que se refiere a identificar a aquellos alumnos que presentan problemas en sus relaciones sociales, se contemplan valores altos (ítem P.7.11; M=4.22).

Tabla 25

Estadísticos descriptivos (Media y desviación típica). Conocimiento de la vida del alumno y alumnas que posee el profesorado

ÍTEMS	PROFES.	CUESTIONES	M	Sd
7.1	P	Conozco a las madres de mis alumnos	4.01	.973
7.2	P	Conozco a los padres de mis alumnos	2.94	.957
7.3	P	Estoy informado acerca de los miembros que componen la unidad familiar de mis alumnos	3.77	.928
7.4	P	Conozco la profesión de los padres de mis alumnos	3.31	.948
7.5	P	Conozco el grado y la forma en que los padres de mis alumnos contribuyen al desarrollo de sus aprendizajes	3.33	.980
7.6	P	Conozco qué alumnos viven fuera de la zona geográfica del centro	3.79	1.089
7.7	P	Conozco el grupo de compañeros con los que suelen relacionarse mis alumnos	3.87	1.041
7.8	P	Conozco los problemas de aprendizaje de mis alumnos	4.45	.710
7.9	P	Conozco los alumnos que tienen problemas psico-afectivos relevantes	4.64	3.238
7.10	P	Estoy informado sobre posibles situaciones problemáticas familiares de mis alumnos	4.07	.872
7.11	P	Conozco a los alumnos que presentan problemas en sus relaciones sociales	4.22	.826
7.12	P	Tengo conocimiento sobre otros aspectos relevantes en la vida de mis alumnos	3.47	1.079

Respecto a si el profesorado está informado sobre posibles situaciones problemáticas familiares de los alumnos, se obtienen valores altos (ítem P.7.10; M=4.07). En cuanto a si conocen personalmente a las madres de los alumnos, se registran de nuevo puntuaciones altas (ítem P.7.1; M=4.01). En relación a si los docentes conocen a los padres, se constatan valores próximos a moderados (ítem P.7.2; M=2.94).

En lo que se refiere al conocimiento que posee el profesorado sobre el grupo de compañeros con los que suelen relacionarse los alumnos (ítem P.7.7; M=3.87), los valores de sus respuestas son próximos a altos. En relación a si conocen a aquellos alumnos que residen fuera de la zona geográfica del centro, se obtienen nuevamente puntuaciones próximas a altas (ítem P.7.6; M=3.79). Respecto a si están informados acerca de los miembros que componen la unidad familiar de los alumnos, aparecen valores próximos a altos (ítem P.7.3; M=3.77).

En cuanto a si los docentes están informados sobre otros aspectos relevantes en la vida de los alumnos, se constatan puntuaciones medio-altas (ítem P.7.12; M=3.47). En relación al grado y a la forma en que los padres

contribuyen al desarrollo de los aprendizajes de los hijos, los profesores otorgan valores moderados (ítem P.7.5; M=3.33). Y por último, si los docentes conocen la profesión de los padres de sus alumnos, se registran en sus respuestas valores nuevamente moderados (ítem P.7.4; M=3.31).

CAPITULO 8

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

- 8.1. Discusión y conclusiones
 - 8.2. Limitaciones de la investigación
 - 8.3. Perspectivas de futuro
-
-

INTRODUCCIÓN

Una vez realizada la exposición de los resultados obtenidos en el análisis de la investigación, en el presente capítulo se exponen la discusión de los mismos para corroborar o destacar aspectos divergentes con los resultados derivados de investigaciones previas, y de la propia literatura científica. A continuación se presentan las conclusiones relevantes vinculadas al tema que nos ocupa. Y seguidamente, se describen las limitaciones encontradas a lo largo de las distintas fases de la investigación desde dos vertientes diferentes que se detallarán brevemente más adelante. Finalmente, se abordan futuras perspectivas y líneas de estudio que son necesarias en el contexto escolar, para garantizar una comunicación fluida y estable entre el profesorado y las familias a nivel general, y de los progenitores migrantes a nivel particular.

8.1. Discusión y conclusiones

La presentación de la discusión de los resultados y de las conclusiones se realiza en consonancia con cada uno de los siete objetivos específicos de la investigación.

El *primer objetivo* planteado por esta investigación fue conocer los recursos para la comunicación, que emplean tanto las familias migrantes como los profesores tutores. Los resultados obtenidos en la prueba de Mann-Whitney arrojan como aspecto bien valorado, la utilización del horario de tutorías por parte de las familias que aparece con puntuaciones medio-altas, sin embargo, se obtiene puntuaciones bajas por parte de los docentes. A nivel porcentual, un pequeño grupo de progenitores señala que nunca o pocas veces ha empleado el horario de tutoría de su hijo, frente a un importante grupo que señala el profesorado en relación a éste ítem. Estos resultados permiten corroborar el modelo planteado por Llevot y Bernad (2015), en el que se analizan los factores influyentes en la construcción de dinámicas de relación en centros educativos en

Cataluña, donde se indica que la utilización del horario de tutoría según la opinión del profesorado es baja, haciendo hincapié en la necesidad de impulsar este recurso, para informar a las familias de sus centros sobre aspectos vinculados al proceso educativo de los hijos.

Los resultados de la investigación desarrollada por Lozano, Alcaraz y Colás, (2013), que comprobaron la participación de familias de origen autóctono y extranjero en centros de primaria de la Región de Murcia, apuntan en la misma dirección que nuestra investigación, al destacar que la mayor parte de familias encuestadas considera que asiste y participa de forma regular en las tutorías. Se dan diferencias según el origen de las familias, existiendo un grupo mayor de familias autóctonas que opina que participa en gran medida, en comparación con las familias extranjeras.

Sin embargo, estos datos y los resultantes de nuestra investigación contrastan con los obtenidos recientemente por Hernández Prados y Alcántara (2016), que valoran la participación de familias migrantes y de progenitores autóctonos en los procesos educativos de sus hijos, con niveles de infantil y primaria. Este estudio revela la baja participación de las familias, y evidencian la necesidad de implicarlas en aquellas vías de participación que ofrece el centro, como en el caso de la utilización del horario de tutoría que alcanza niveles más altos entre las familias autóctonas.

En lo que se refiere a la adecuación de dicho horario, se identifican valores próximos a altos por parte de las familias y altos por parte del profesorado. Según el resultado porcentual, existe un número pequeño de familias que responde que nunca o pocas veces lo ha considerado adecuado, por el contrario, los docentes opinan que el horario es muy adecuado para todos los padres. A este respecto, González (2005, 2007) advierte que no se tiene en cuenta la conciliación laboral a la hora de establecer el horario de tutoría, lo que dificulta la utilización eficiente del horario de tutorías por parte de las familias, ya que no se tiene en cuenta la actividad laboral de numerosos progenitores migrantes que está centrada en el sector primario, sobre todo, en la agricultura y servicios.

Sobre la asistencia a las reuniones grupales, los progenitores la valoran con una puntuación próxima a alta, sin embargo, este elemento aparece con

valores medio-bajos en el caso del profesorado. Un grupo reducido de familias responde que no asiste nunca o pocas veces a las reuniones grupales de padres con el tutor, lo que es confirmado por los docentes que manifiestan que la asistencia de las familias a estas reuniones es insuficiente. Estos datos podrían estar motivados por el carácter obligatorio de las reuniones que a veces no son de interés para las familias por su carácter grupales. Unido a la repetición del contenido de las reuniones en todos los cursos escolares, disponibilidad horaria de los progenitores, lo que dificulta la asistencia significativa a dichas reuniones como afirma Garreta (2015), en su estudio desarrollado en centros de infantil y primaria de Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona y cuya finalidad, era conocer las herramientas que emplean los centros escolares para comunicarse con las familias.

Aspectos también abordados por Macía (2019), en su investigación en cuatro comunidades autónomas (La Rioja, Aragón, Islas Baleares y Cataluña) que analiza los puntos débiles de los principales canales de comunicación entre familia y escuela, y describe prácticas comunicativas eficaces para superar y mejorar esta relación, apuntando de nuevo al carácter de meros trámites informativos y repetitivos, realizados muy tarde, incluso una vez iniciado el curso escolar, así como a una organización que dificulta la conciliación laboral y familiar, y que impide la asistencia elevada de los padres a las mismas.

Como aspectos mejor valorados son los referidos a las entrevistas puntuales, que aparecen con valores medio-altos otorgadas por familias y moderadas por los profesores. A nivel porcentual, aparece un pequeño grupo de padres que considera que nunca ha acudido a estas entrevistas, frente a un grupo significativo de docentes que opina que se han mantenido dichas entrevistas dentro de las actuaciones formales del centro escolar. Hecho comparable con investigaciones previas anteriormente mencionadas sobre los recursos y canales de comunicación, que constatan que la asistencia a dichas entrevistas no es regular en la mayor parte de los casos.

Esto se debe a cómo recogen éstos estudios, a retrasos en ocasiones por sobrecarga de trabajo de los docentes en ocasiones, o simplemente por falta de interés de ambas partes, fundamentalmente cuando la cita se demora mucho tiempo después de que se haya solicitado la tutoría, lo que disminuye el interés (Garreta, 2015), y que a menudo sea percibida y asociada a falta de diálogo, tutorías *extras*=problemas. Otra variable que promoca el poco interés por las

entrevistas, estaría vinculada a la escasa adecuación del horario de las mismas, teniendo en cuenta las dificultades de conciliación laboral-familiar, como señalan González, Vieira y Vidal (2019). En la misma línea, Hernández Prados et al., (2016) confirman este punto de vista, destacando similares resultados en relación a estas entrevistas, alcanzando cifras más elevadas entre las familias autóctonas, que entre los padres de origen extranjero que manifiestan su desinterés por estas entrevistas.

En lo que se refiere a los contactos casuales a la entrada o salida del colegio, se constatan nuevamente puntuaciones medio-altas por parte de las familias, no obstante, se identifican valores moderados desde la perspectiva de los docentes. Asimismo, en los porcentajes aparece un grupo significativo de progenitores que admite que nunca o pocas veces ha procedido a comunicarse con el profesorado de ésta manera, mientras que éstos indican que estos contactos informales son necesarios para intercambiar información. No obstante, en otras investigaciones (Garreta, 2015, Macía, 2019) se matiza, sin restar importancia a lo anterior, que estos encuentros informales son mucho más frecuentes en los cursos inferiores, aunque se reducen con el paso de los años, y sobre todo cuando las familias empiezan a abordar temas no adecuados. A menudo sirven para trasladar noticias negativas especialmente percibiendo actitudes negativas de algunos docentes.

Por otra parte, los progenitores otorgan valores moderados, al uso de la agenda como vía de comunicación con los docentes, frente a puntuaciones medio-bajas por parte del profesorado. En los porcentajes se identifican grupos significativos por ambas partes que manifiestan la insuficiente utilización de la agenda como recurso de comunicación. Estos resultados muestran grandes similitudes con los datos recogidos por otros autores (Hernández Prados et al., 2016; Garreta, 2010), en cuanto a las limitaciones en el empleo de la agenda escolar, tanto por parte de las familias como de los docentes.

A pesar del escaso uso de la agenda escolar, tanto las familias como los docentes destacan la importancia de la misma. En tal sentido, los primeros asignan valores medio-altos y los segundos puntuaciones moderadas en relación a su utilización para realizar un mayor seguimiento de los alumnos. A nivel de porcentajes, existe un grupo considerable de padres que reconoce que nunca o pocas veces la encuentra útil, elevándose en el caso de los profesores. Estos

resultados confirman las aportaciones de Garreta (2014) cuando afirman que la utilización de la agenda escolar es limitada por parte de las familias, por su desconocimiento sobre sus posibles usos, y por parte de docentes, a pesar de que se trata de un recurso muy valorado para efectuar el seguimiento académico del alumno, si bien las prácticas no indican lo mismo. Otros autores (Colás y Contreras, 2013; Macía, 2019) añaden, en este sentido, que se trata de un instrumento infrautilizado por los padres, y que a menudo aparecen comentarios negativos, unido a que a veces las familias no consultan la agenda a diario.

En relación a la utilización del teléfono como vía de comunicación, aparecen peores valoraciones por parte de los progenitores y del profesorado, en las cuales se señalan valores bajos y moderados, respectivamente. En los porcentajes, la mayor parte de las familias señala que nunca o pocas veces se comunica con el profesorado por teléfono y en la misma línea, opina el profesorado a pesar de usar el teléfono más que los primeros. Estos resultados son similares a los encontrados por Parra et al. (2014) que señalan que el escaso uso de medios como el contacto telefónico. Todo ello, refleja el uso inadecuado de los principales canales de comunicación existentes en los contextos escolares.

Por otro lado, se contemplan valores medio-bajos asignados por los padres y bajos otorgados por parte de los docentes, a la hora de concretar las citas con la agenda. Destaca un grupo elevado de familias que reconoce que nunca o pocas veces ha sido citado mediante dicho instrumento, y en la misma dirección se expresa el profesorado. Al igual que el ítem descrito, encontramos estudios que avalan y corroboran los datos obtenidos en nuestra investigación (Hernández Prados et al., 2016; Garreta, 2015; Macía, 2019), a pesar de que se trata de una herramienta que está bien valorada por ambas instituciones educativas como se ha señalado anteriormente.

Respecto a la utilización de otros medios telemáticos como son el correo electrónico, SMS, etc., cabe indicar que aparecen valores bajos que han sido asignados por las familias y entre bajos y muy bajos que han sido otorgados por el profesorado. A nivel de porcentajes, un grupo muy significativo de progenitores admite que nunca o pocas veces han empleado estos medios como vías de comunicación con los docentes, y la mayor parte de los profesores también reconoce que apenas se produce el uso de medio telemáticos.

Resultados similares aparecen en otras investigaciones (Garreta, 2015; Llevot y Bernand, 2015) que revelan que las nuevas tecnologías como sms, correo electrónico, web, blog, etc., apenas son empleados en la dinámica escolar, a pesar de que ofrecen información rápida, actualizada y permanente, y que son bien valorados por los distintos actores de la comunidad educativa.

Por último, cabe señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas, en relación al contacto de los profesores con los progenitores a través de cartas, pero si observamos los valores, se detectan puntuaciones bajas manifestadas por ambas partes. Los porcentajes, arrojan por su parte, que un grupo elevado de familias y de docentes admiten que nunca o pocas veces utilizan las cartas para establecer contacto. En esta línea, la reciente investigación de Macía (2019), refiere la abundancia de circulares que se envían sobre todo a principios del curso escolar y que aún así la información no llega a los progenitores. Desde ésta perspectiva, coincidimos con las recomendaciones de autores que opinan que (Garreta, 2015; Llevot y Bernand, (2015), las cartas como canal de información se deberían replantear, reduciendo la cantidad de circulares, así como las estrategias comunicativas que permiten sintetizar de la mejor forma posible la información. Del mismo modo, es precisa la adecuación del lenguaje al conjunto de las familias para garantizar la comprensión del mensaje.

En el *segundo objetivo* establecido por esta investigación, se profundiza en el contenido que mantienen las familias y el profesorado. En términos generales, la mejora de la comunicación en cuanto a su contenido, entre el profesorado y las familias, siempre ha sido una preocupación presente para numerosos agentes educativos, por lo que se han implementado iniciativas y acciones pedagógicas para impulsar su consolidación y eficiencia (Egidios, 2015; Rivas, 2007).

Sobre los temas que abordan los progenitores con los profesores, los resultados obtenidos en la prueba de Mann-Whitney arrojan que las familias indican que ellas mismas los proponen, puntuando este primer ítem con valores medio-altos, destacando los profesores con puntuaciones altas en relación a este aspecto. En cuanto a los porcentajes, un grupo considerable de padres, manifiesta que nunca o pocas veces el tutor propone el tema a tratar con ellos, mientras un elevado grupo de docentes afirma que temas a tratar con los

profesores son propuestos por éstos. En cuanto a quien elige el tema a abordar, las familias otorgan valores moderados y el profesorado puntuaciones próximas a altas. A nivel porcentual, un grupo considerable de progenitores señala que nunca o pocas veces la temática ha sido propuesta por ellos, frente a un elevado grupo de docentes que asegura que se encargan ellos mismos, de elegir el tema a tratar. Interesante es, en este sentido, la aportación de Molina (2017) al señalar que el sentimiento de pertenencia de las familias al contexto escolar, es un elemento principal para impulsar sus iniciativas y atender sus propuestas, que permiten al profesorado estar bien informado en todos aquellos elementos visibles y no visibles que pueden servir de apoyo en el contexto escolar.

En cuanto a tratar temas de disciplina, los progenitores manifiestan valores medio-altos y los docentes puntuaciones altas al respecto. Porcentualmente, se identifica un grupo considerable que nunca o pocas veces ha tratado estos temas con el profesorado, en cambio, éstos últimos configuran un grupo elevado que confirma que suele abordar estos temas para prevenir los posibles conflictos y la mejora de la convivencia escolar. Hechos vinculados a las aportaciones de Cárdenas, Terrón y Monreal (2019) que confirman que el análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión, implica abordar la resolución de conflictos desde sus peculiaridades y alternativas de la disciplina escolar.

Respecto a tratar las actividades extraescolares, aparecen peores valoraciones por parte de las familias, con puntuaciones medio bajas y medio altas por parte del profesorado. Los porcentajes señalan un número muy considerable de padres que manifiesta que nunca o pocas veces se producen conversaciones relacionadas con estos temas, por el contrario, los docentes si que confirman la presencia de estos temas entre ambas partes.

En relación a tratar los aspectos positivos del aprendizaje de los hijos en los contactos con los profesores, los progenitores indican valores medio-altos y los docentes asignan puntuaciones altas al respecto. Porcentualmente, un grupo muy reducido de padres reconoce que nunca o pocas veces trata dichos aspectos, frente a un grupo elevado de profesorado que asegura que los aspectos positivos son temas a tratar también con las familias.

En lo que se refiere a profundizar en aspectos negativos y posibles dificultades de aprendizaje del alumno, se contemplan valores moderados que manifiestan los padres, y puntuaciones altas que constatan los profesores. En los porcentajes, asciende el grupo de progenitores que señala que nunca o pocas veces habla de éste tema con el profesorado de su hijo, sin embargo, un grupo elevado de docentes, trata este tema con las familias para consensuar estrategias y pautas a seguir. En relación a este ítem, estudios recientes (Garreta, 2015; Macía, 2019) refieren que es en numerosas ocasiones a través de encuentros informales como en la salida y entrada del centro escolar, fundamentalmente en niveles escolares inferiores, cuando las familias empiezan a abordar temas no adecuados como aspectos negativos y posibles dificultades de aprendizaje de sus hijos, que además se retroalimentan especialmente percibiendo actitudes negativas de algunos docentes.

En cuanto a reflexionar sobre temas vinculados a los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, se constatan valores moderados por parte de las familias, y puntuaciones próximas a altas por el profesorado. Un grupo considerable de padres admite que nunca o pocas veces hablan de estos aspectos, mientras que un grupo más elevado de profesores manifiesta que los docentes tienen el deber de transmitir cómo intercambiar información relacionada con éstos asuntos. Abordar estas temáticas vinculadas a los materiales, así como a los libros de texto aparece recogido en el estudio llevado a cabo por Carrasco y Coronel (2014), en el cual se matiza que en numerosas ocasiones los docentes se centran en mayor medida en dichos temas, dejando otros contenidos más relevantes sin abordar.

En los aspectos asociados al desarrollo personal de los hijos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, aparecen con valores medio-altos por parte de las familias y con puntuaciones altas cuando el profesorado se comunica con las familias en relación a los aspectos señalados. Los porcentajes por su parte, identifican un grupo reducido de padres que reconoce que nunca o pocas veces habla de asuntos asociados al desarrollo personal, etc., no obstante, un grupo muy elevado de docentes apunta que ésta temática es la tratada en estos espacios.

Respecto de las conversaciones que mantienen ambas partes sobre el grado de adaptación del alumnado en el centro, y de las relaciones de estos con

sus compañeros, familias y amigos, etc., se obtienen valores medio-altos por parte de los primeros y altos por parte de los segundos. A nivel de porcentajes, un grupo poco significativo responde que nunca o pocas veces la adaptación de su hijo es la temática tratada y por parte del profesorado, aparece un número elevado que asegura que no está de acuerdo con esta afirmación, teniendo en cuenta que las dificultades de adaptación del alunando, presentan retos para el profesorado a los que deberían darles respuesta (Cebolla y González, 2008).

En relación a la colaboración que prestan los padres en casa, en el proceso educativo de sus hijos, se obtienen valores moderados manifestados por ellos y puntuaciones altas indicadas por el profesorado. Se identifica un grupo reducido pero significativo de progenitores, que responde que nunca o pocas veces colabora en este aspecto, frente a un elevado grupo de docentes que considera que las familias colaboran bastante con sus hijos en casa, a pesar de las dificultades idiomáticas que pueden presentar los padres, y más aún, cuando se trata de familias recién incorporadas al contexto escolar (Charette y Kalubi, 2016).

En cuanto a si las familias están informadas sobre las vías de participación en los centros escolares, aparecen valores moderados por parte de las propias familias y puntuaciones medio-altas por parte de los docentes. A nivel de porcentajes, un grupo considerable de padres admite que nunca o pocas veces ha sido informado sobre dichos recursos y un grupo más elevado aún del profesorado reconoce haber informado de las diferentes vías de participación en el centro educativo. En tal sentido, González (2007) hace hincapié en la importancia de que influya la información como paso previo a la participación para minimizar el desconocimiento de la cultura escolar, asumiendo un rol más activo en la escuela.

El *tercer objetivo* de este estudio se centra en describir el conocimiento de la vida del centro que poseen las familias migrantes. A la luz de los resultados conseguidos a través de la prueba Mann-Whitney, se concluye que el nivel de dominio de los progenitores sobre las normas de organización y funcionamiento del centro escolar es medio alto, según los progenitores, sin embargo, el profesorado considera el conocimiento de los padres es más bien moderado. Porcentualmente, se muestra que un tercio de las familias nunca o pocas veces ha tenido la oportunidad de conocer las normas de organización y

funcionamiento del centro, según el profesorado y los propios progenitores, aunque existe un número significativo de ellos que manejan dichos aspectos.

Datos similares aparecen en la investigación desarrollada por Llevot y Bernad (2015), donde se han implementado acciones en numerosos centros para dar a conocer la organización y funcionamiento de las escuelas a las familias. El estudio revela, que las familias suelen acudir al centro cuando son convocadas a una reunión colectiva a principios del curso escolar para informar sobre la organización del centro, no obstante, dicha presencia disminuye a lo largo del curso académico. Por otro lado, González (2007) considera que actualmente es escaso el conocimiento que muchas familias migrantes tienen respecto al funcionamiento y organización de la institución escolar, algo que se refleja en las escasas visitas que realizan los progenitores al centro educativo. Si hay algo en lo que claramente coinciden las distintas investigaciones, como estamos constatando, es en el escaso conocimiento que las familias migrantes tienen sobre las normas educativas, a nivel general, y de la cultura escolar de acogida a nivel particular.

Así en otra investigación que comparaba la comunicación que se establece entre las familias y el centro educativo en la Región de Murcia, en función de la nacionalidad de los progenitores, llevada a cabo por Hernández Prados, Gomáriz, Parra, y García Sanz (2016), se describe el conocimiento de la vida del centro que poseen éstas. En la misma se aprecia que los padres y las madres de los alumnos españoles conocen bastante el centro en el que cursan estudios sus hijos, mientras que las familias que han nacido en un país extranjero lo conocen algo menos.

En cuanto a si las familias conocen personalmente al tutor de sus hijos, se recogen valores altos por parte de los progenitores, y próximos a altos por los docentes. Apenas grupos muy reducidos de padres nunca o pocas veces han conocido personalmente el profesor de su hijo, sin embargo, la mayor parte de ellos, confirma que identifican perfectamente al docente. Por otro lado, los padres que afirman que conocen bien al resto de los profesores que imparten clase a sus hijos con bastantes, sin embargo los docentes obtienen puntuaciones moderadas acerca del conocimiento de los progenitores del alumnado migrante.

Los porcentajes, manifiestan por su parte, que un grupo poco significativo de familias señala que nunca o pocas veces ha conocido al resto de profesores, mientras aparece un porcentaje elevado que confirma conocer al resto de profesorado. Estos resultados ponen de manifiesto que mientras las familias migrantes conocen bastante al profesorado de sus hijos, en el caso de los docentes no sucede lo mismo. Datos similares son los referidos por otras investigaciones, donde encontramos porcentajes elevados en relación a si los progenitores conocen al profesor de sus hijos, así como al resto de profesores (Hernández Prados y Alcántara, 2016; González, 2007).

Por otra parte, no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la información que tienen los padres sobre la propuesta curricular docente. Pero a nivel porcentual, cabe indicar que un grupo importante de progenitores reconoce que nunca o pocas veces ha sido informado sobre esta propuesta curricular, opinión que coincide con la del profesorado. Tampoco se obtienen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a si las familias están informadas sobre el plan de recuperación y refuerzo. En cambio porcentualmente, un grupo considerable de familias manifiesta que nunca o pocas veces han sido informadas del plan de recuperación y refuerzo, consideración que vuelve a encajar con la opinión de los docentes.

No existen diferencias significativas en lo que se refiere a la información que tienen los padres sobre el plan de convivencia. No obstante, los porcentajes, por su parte, indican que cifras significativas de encuestados manifiestan que nunca o pocas veces ha tenido información sobre el plan de convivencia, y en la misma línea, opina y reconoce el propio profesorado. Datos coincidentes con los resultados arroja otro estudio al respecto (Hernández Prados et al., 2016).

Del mismo modo, se carece de diferencias estadísticamente significativas en relación a la información que tienen las familias sobre las actividades proporcionadas por la asociación de madres y padres. Asimismo, a nivel de porcentajes, un elevado grupo responde que nunca o pocas veces ha tenido conocimiento de las actividades propuestas por esta asociación, frente a cifras similares por parte de los docentes. En tal sentido, y acudiendo a la investigación de González (2007), que analiza las necesidades de orientación y formación que los padres y las madres migrantes suelen presentar a la hora de participar en los centros educativos, destaca el escaso conocimiento que las

familias migrantes tienen sobre la cultura escolar de acogida y del resto de espacios de participación, como son las actividades que organiza la asociación de madres y padres de los centros educativos.

El *cuarto objetivo* de este trabajo fue conocer el grado de participación de las familias migrantes, así como las actuaciones del profesorado para fomentar el conocimiento e implicación de los padres en la vida del centro. A nivel global, la tendencia sobre la participación de los padres en los centros educativos, resulta regular, deficiente o muy deficiente según reconocen un número significativo de las familias debido a la falta de tiempo, información, formación, y a veces confianza, como indican Martín y Gairín (2007) en su estudio que reflexiona sobre la filosofía y el sentido de la participación social de familias en escuelas de Castilla-La Mancha.

Cabe señalar que los progenitores autóctonos participan entre poco y regular en la vida del centro, mientras que las familias migrantes no llegan ni siquiera a hacerlo con poca asiduidad. Por otro lado, autores como Domínguez y Pino (2009), en su estudio en educación infantil primaria, que analiza los modelos conceptuales que poseen el profesorado y las familias sobre la participación de éstas, así como los factores que determinan la misma, matizan las evidencias en cuanto a la escasa motivación tanto del profesorado como de las familias. Y resaltan el desconocimiento de las funciones que las familias puedan desempeñar, desconfianza, desinterés, el miedo a la injerencia, y la falta de formación, comprobándose que existe una participación entendida como ayuda o colaboración, y no como participación en experiencias o actividades.

En la misma dirección, autores como Andrés y Giró (2016) que analizan la situación de la participación en España, partiendo de la evolución de las legislaciones educativas y contando con los resultados de una amplia investigación cualitativa, desarrollada en centros educativos de Cataluña, Aragón, Islas Baleares y La Rioja, revelan en sus resultados la escasa participación e implicación de las familias migrantes en la dinámica escolar. Otros aspectos evidentes en este estudio son el valor de la participación de las familias en las escuelas, la transparencia, en el sentido en que las familias dispongan de toda la información posible acerca de lo que ocurre en el centro y que afecta a sus hijos. Por otra parte, se recogen en otras investigaciones otros elementos como la visión individualizada que presentan los padres en cuanto

a la participación, entendida en función de los intereses particulares de sus hijos (Garreta, 2010; Larrosa, 2009). Todo ello viene estimulado por los resultados producidos por las políticas educativas para fomentar la participación, que han sido limitados y reducidos, no alcanzándose los objetivos propuestos (Egido, 2015; Santa Cruz y Olmedo, 2011).

Hechos que sí han quedado más patentes en los resultados encontrados en nuestra investigación, mediante la prueba Mann-Whitney, que manifiesta peores valoraciones en relación a si algunos son miembros del Consejo Escolar del centro educativo, con puntuaciones muy bajas asignadas por los padres y bajas indicadas por el profesorado. Porcentualmente, se muestra que la mayor parte de los padres nunca o pocas veces han sido miembros de dicho órgano de participación.

Datos que se corroboran con otras investigaciones (Bolívar, 2006; Fernández, 2007; Martín y Gairín, 2007), que confirman que en el Consejo Escolar la información se transmite de forma regular y deficiente, al igual que en las AMPAS donde la información es escasa y la participación poco significativa, a pesar de que los equipos directivos consideran que los aspectos abordados en ambas vías de comunicación son adecuados o muy adecuados.

Dichos resultados también confirman los obtenidos por otros autores (Gomáriz, Parra, García Sanz, Hernández Prados, y Pérez Cobacho, 2008; Vallespir, Rincón, y Morey, 2016), que tras analizar la percepción y valoración de la participación de las familias, respecto a su implicación en los consejos escolares de los centros educativos, afirman que los niveles de participación en este órgano son bajos e incluso nulos. Hay que considerar, que muchas familias desconocen el proceso a seguir para obtener un cargo representativo en esta vía de participación. Añaden además que la escasa transparencia y la excesiva representatividad del colectivo docente, no facilita el abordaje de temáticas vinculadas a sus intereses, y se resisten a su participación en el momento de votar, manifestando por lo contrario su deseo de colaborar en el diseño y elaboración de propuestas. Los profesores, por su parte, aluden a que el comentario extendido sobre la poca participación de las familias, se debe al gran desconocimiento del consejo escolar por parte de los progenitores, teniendo en cuenta la escasa información que tienen las familias sobre este órgano de participación,

argumentando también que los padres y madres no conocen ni la existencia ni la función del mismo.

Vuelven a aparecer peores e insuficientes valoraciones, en este caso, respecto a la participación de las familias como miembros de la asociación de madres y padres (AMPA), donde las familias indican puntuaciones muy bajas y los profesores otorgan valoraciones bajas. A nivel porcentual, se destaca que un número muy significativo de progenitores nunca o pocas veces ha tenido la oportunidad de participar en dicha asociación. A pesar de que los resultados de la investigación llevada a cabo por Llevot y Bernand (2015), arrojan que el número de las familias que están inscritas en el AMPA es elevado, la representatividad es insuficiente, ya que son pequeños grupos, debido a los escasos recursos disponibles en dicha asociación, unido a que el profesorado se muestra poco o nada colaborativo, lo que dificulta el diseño e implementación de las actividades propuestas por estas asociaciones, algo que confirman otros autores como Feito (2007) y Garreta (2010).

En la misma línea argumental, los resultados de Garreta (2008a) apoyan los nuestros en cuanto a la escasa representatividad de las familias en esta asociación, que solo alcanza cifras muy reducidas, aunque el porcentaje asciende notablemente, cuando se trata de la participación en actividades organizadas por la misma. Datos similares aparecen en otra investigación (Kňahnsky, 2003; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013) que confirman que en el AMPA, las familias participan poco o nada. En efecto, existe una mayor número de familias extranjeras que afirma participar poco en el AMPA del centro en relación a las familias autóctonas. El porcentaje de familias que afirman participar mucho en esta asociación es significativamente menor en las familias migrantes que en las familias autóctonas, a pesar de que ambas partes están inscritas en dicha vía de participación como revela el estudio llevado a cabo por Hernández Prados et al., (2016).

Del mismo modo, cabe recordar que no existen diferencias estadísticamente significativas, en relación a la participación de los progenitores en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el propio centro educativo, al igual que en la asistencia a talleres y actividades de formación dirigidas a las familias cuando se lleva a cabo desde dicha institución, y la participación de las familias en las asambleas.

Lo mismo ocurre cuando se trata de formar parte del desarrollo de actividades escolares y/o extraescolares, donde destaca el elevado número de padres que manifiesta que nunca o pocas veces ha formado parte del desarrollo de actividades escolares y/o extraescolares, algo que coincide con la opinión de los docentes que confirma por debajo de lo deseable en dicho aspecto.

Dichas diferencias van más en la línea de estudios previos que constatan que la participación en las actividades extraescolares se encuentran entre sus fortalezas, aunque la cifra desciende cuando se trata de la asistencia a talleres y actividades de formación dirigidas a los padres; o en la participación en la asambleas, según Llevot y Bernand, (2015) y González (2007).

Por otra parte, Lozano, Alcaraz y Colás, (2013), señalan que la participación de las familias en las actividades extraescolares organizadas en el centro docente es escasa, destacando la diferencia entre familias autóctonas y extranjeras, existiendo en este sentido, un grupo mayor de familias extranjeras que participan poco en las actividades extraescolares del centro, en comparación con el grupo de familias autóctonas que también reconoce que participa poco.

En cuanto a la asistencia a talleres y/o actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro, se obtiene un porcentaje medio por parte de los padres, sin embargo, dicha cifra asciende según la opinión del profesorado que señala que nunca o pocas veces las familias han acudido a estos talleres. Algo que coincide con las aportaciones de Rey (2006) que señalan que los grupos son reducidos cuando se trata de las escuelas de padres como los talleres de formación, algo que corrobora los resultados idénticos que han sido constatados en la investigación desarrollada por Hernández Prados et al., (2016).

Y para concluir, la participación en las asambleas y las reuniones grupales vienen marcadas por un elevado número de progenitores y de un considerable grupo de docentes que confirman que nunca o pocas veces participan en dicho espacio. Datos similares revelan otros estudios (Fagan, 2013; Garreta, 2015) en relación a la opinión de la mayoría de las familias que responden que participan algo o poco cuando el centro escolar en el que están escolarizados sus hijos, convoca asambleas o reuniones informativas y menos

aún cuando se trata de padres extranjeros. Resultados que consideramos avalan los recogidos en nuestra investigación cuando se trata de familias de origen migrante.

El *quinto objetivo* de este trabajo fue especificar la contribución de las familias migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, donde se han recogido únicamente las opiniones de los progenitores. En términos generales, los resultados obtenidos de los estadísticos descriptivos señalan valores altos en relación a dicha contribución. Si nos centramos en si los padres establecen la comunicación con sus hijos sobre sus estudios aparecen mejores valores. A nivel porcentual, se identifica un reducido grupo de progenitores participantes que reconocen que nunca o pocas veces hablan con los hijos sobre sus estudios, sin embargo, otro grupo muy significativo confirma que los estudios es uno de los temas centrales en las conversaciones que establecen con los hijos. Resultados que van en la misma línea que las recomendaciones de Georges (2014), cuando señala que el interés permanente de las familias por los estudios de sus hijos es un aspecto imprescindible para maximizar la contribución de los progenitores, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

Valoraciones altas se obtienen en relación a la supervisión y control de las tareas escolares de sus hijos en casa. Porcentualmente, pocos padres revelan que nunca o pocas veces supervisan y controlan dichas tareas, mientras que un elevado número de ellos confirma su interés por las mismas. Datos que no coinciden con varias investigaciones, (Hernández Prados, et al., 2016; González, 2007), en las cuales se pone de manifiesto que los progenitores autóctonos contribuyen bastante desde el hogar al aprendizaje de sus hijos, frente a las familias migrantes que lo hacen en un nivel algo inferior. En la misma línea, autores como Tardif, Archambault, Lafantaisie, Odile y Baradhy (2018), alertan que las conversaciones de las familias con los hijos sobre los estudios no tienen carácter regular, y que su implicación en el aprendizaje desde el domicilio es muy escasa en general.

Desde ésta perspectiva, el estudio longitudinal de Colás y Contreras (2013), que analiza la respuesta de los padres a la oferta de participación que realizan los centros de primaria, así como las concepciones que promueven la colaboración de las familias con el centro, confirma que la tendencia a dicha

contribución es positiva, sin embargo, no alcanza los niveles deseados por la comunidad educativa. Sus resultados matizan que la comunicación y la aportación de los progenitores en las tareas escolares, es más elevada que su participación e implicación en las ofertas de la comunidad educativa. Esto conlleva la aparición de un perfil cultural que asume la educación desde la perspectiva de responsabilidad individual, más que desde la óptica colaborativa o participativa. Por otra parte, otro estudio afirma que la contribución de los padres aumenta cuando existe un mayor interés en la comunicación sobre los estudios y educación de los hijos, no obstante, dicha implicación desciende cuando se carece de disponibilidad de tiempo para una mayor dedicación (Llevot y Bernand, 2015).

Otra investigación desarrollada en centros educativos de Educación Secundaria (Santos, Godás y Lorenzo, 2016), para analizar la implicación de los padres en la mejora del rendimiento académico de sus hijos, antes y después de la implementación de un programa de educación familiar, revela que transmitir a los progenitores participantes unas líneas de actuación claras, coherentes y compactas, tales como estrategias conductuales directas, resultan de gran ayuda para mejorar la organización de las tareas escolares de sus hijos.

Dicho lo anterior, cabe señalar que aparecen nuevamente valores altos en cuanto a la ayuda que prestan los progenitores en la organización del tiempo de estudio de sus hijos. A nivel porcentual, un grupo pequeño de familias admite que nunca o pocas veces ofrece dicha ayuda a los hijos, no obstante, otro grupo notable confirma su aportación en dicho aspecto. Datos que corroboran la opinión de Akkari y Changkakoti (2009), cuando afirman que la organización eficiente del tiempo de estudio con los progenitores, a menudo es fruto de la comunicación fluida entre padres e hijos sobre la planificación del mismo.

Otro aspecto clave que goza de valores altos, se recoge cuando se trata de si los padres se mantienen informados sobre la asistencia regular de los hijos a clase. Los porcentajes, apuntan que apenas un grupo pequeño de familias se sincera diciendo que nunca o pocas veces comprueba la asistencia regular de los hijos, sin embargo, un grupo muy alto lleva un control exhaustivo sobre dicha asistencia. En tal sentido, se manifiesta que la contribución de los padres para paliar el desenganche y abandono escolar está vinculada estrechamente con la preocupación de los mismos sobre la asistencia regular de los hijos a clase y por

tanto, la permanencia de éstos en el sistema escolar (González, 2015; Schmitt y Kleine, 2010).

Identificamos puntuaciones similares a las anteriores, en lo que se refiere a si las familias son conscientes de que el absentismo escolar puede provocar consecuencias negativas en el rendimiento escolar de los mismos. Respecto a los porcentajes, un grupo muy limitado de progenitores manifiesta que nunca o pocas veces ha percibido el impacto que puede provocar el absentismo escolar, no obstante, la mayor parte de ellos, son conscientes de las consecuencias que puede producir el absentismo escolar y, por tanto, el abandono escolar. Desde esta perspectiva recogemos las aportaciones de Valle et al, (2015) confirman el interés de las familias por la asistencia de los hijos a clase es algo habitual, sin embargo, existe un desconocimiento generalizado para realizar un proceso de prevención y seguimiento del absentismo escolar, cuando sus hijos comienzan a faltar a clase sin justificación.

Aparecen puntuaciones medio-altas en relación al fomento de la realización de actividades culturales en familia, como son el cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc. A nivel porcentual, un grupo importante de los participantes admite que nunca o pocas veces ha impulsado dichas actividades, frente a otro grupo sensiblemente superior que sostiene que ha propuesto distintas alternativas de carácter cultural en el seno familiar. Opiniones vinculadas se obtienen en otros trabajos (Gil, 2014; Gutiérrez, 2009), que comentan la importancia de desarrollo de actividades en el núcleo familiar, así como identifican los beneficios de las mismas para la mejora de convivencia familiar.

Nuevamente se observan valores medio-altos a la hora de informarse los padres, sobre el tipo de actividades culturales o de ocio. Los porcentajes constatan que un grupo considerable de ellos reconoce que nunca o pocas veces se ha informado sobre dichas actividades, mientras otro grupo más significativo revela que se informa sobre las mismas. Puntuaciones medio-altas se mantienen cuando se trata de la realización de actividades extracurriculares o complementarias como idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc. Porcentualmente, un grupo pequeño de las familias revela que nunca o pocas veces apoya la realización de actividades extracurriculares o complementarias de los hijos, frente a otro grupo más considerable que brinda

apoyo a los hijos para disfrutar de dichas actividades. Hechos que coinciden con otros estudios (Collet, Besalú, Feu y Tort, 2014; Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017; Hernández Prados et al., 2016) que ponen de manifiesto que informarse de distintas alternativas de actividades es un complemento a la escuela y un vehículo de aprendizaje más integral.

El *sexto objetivo* de esta investigación indaga sobre el tipo de relaciones personales que mantienen las familias migrantes y el profesorado. Una vez realizada la prueba U de Mann-Whitney, los resultados confirman valores moderados manifestados por los padres, en cuanto a visitar a los profesores por iniciativa propia, sin embargo, estos últimos indican puntuaciones bajas al respecto. En la misma línea, a nivel de porcentajes se encontró un número considerable de familias que reconocen que nunca o pocas veces asisten por propia iniciativa a visitar a los profesores, frente a un elevado número de profesores encuestados. En este sentido, autores como Martínez González y Pérez Herrero (2006) también apuntan en esta dirección, produciéndose la visita de los padres por iniciativa propia, solo en caso de incidencias o conflictos, así como cuando acuden para abordar el tema de las calificaciones escolares de sus hijos (Megías Quirós, 2006).

A continuación, se revelan valores altos por parte de los progenitores en cuanto a si los profesores facilitan que se sientan cómodos y libres para expresar sus ideas, frente a puntuaciones muy altas por parte de los docentes. A nivel porcentual, apenas un grupo reducido de familias alude a que el profesorado de su hijo nunca o pocas veces le facilita sentirse cómodos y libres para expresar sus ideas. Por consiguiente, la gran mayoría de los participantes de ambas partes considera que no existen dificultades al respecto. Así en la investigación desarrollada por Hampden y Galindo (2016) se constata que la conexión entre las instituciones educativas es valorada como bastante buena y muy positiva por parte de los docentes y bastante sólida por parte de los progenitores, datos que avalan los obtenidos en nuestra investigación en lo que afecta a este ítem.

Lo mismo sucede en el análisis de la confianza donde aparecen valores altos otorgados por ambas partes. Pocos progenitores indican que nunca o pocas veces han tenido suficiente confianza con los profesores para hablar de los hijos, reduciéndose aún más en el caso del profesorado. Datos que corroboran los obtenidos en el estudio de Loudová (2013) que examina

cuestiones relativas a las dificultades de comunicación entre los progenitores y la escuela, que están vinculadas a la confianza, donde se revelan valores positivos al respecto. Por el contrario, la investigación llevada a cabo por Llevot y Bernad (2015), constata que la confianza entre ambas partes no alcanza los objetivos deseados por la comunidad educativa.

Desde esta óptica, insistimos en destacar que un elemento clave para favorecer la participación y la implicación de las familias, sería la generación de la relación familia y escuela basada en la confianza. Y, para ello, son necesarios los canales de comunicación, entre todos los agentes de la comunidad educativa, y en el caso que nos ocupa entendemos que en especial, entre familias y docentes. Así, ambos colectivos deben mostrar un mismo mensaje, una misma visión acerca de la educación, ya que si ésta es disonante o contrapuesta repercutirá negativamente en todo el proceso educativo (Andrés y Giró, 2016).

En lo que se refiere, a si el profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de sus hijos, las familias proporcionan valores medio-altos, y el profesorado por su parte manifiesta mejores valores que los progenitores. Los porcentajes, por su parte, confirman que grupos muy reducidos en ambas partes señalan que nunca o pocas veces no admiten las sugerencias de mejora respecto a la educación de los niños y que todas las aportaciones son bien recibidas en este sentido.

Hechos contrarios a los obtenidos en el estudio realizado por Vallespir, Rincón, y Morey (2016) que analiza en nuestro trabajo aparecen la percepción y la valoración de la participación e implicación de las familias en la escuela. En el mismo, se afirma que existen algunas dificultades vinculadas a la aceptación de las sugerencias por parte de los docentes, ya que si bien se trata de un colectivo reticente, sin embargo, la percepción generalizada de los padres y madres respecto al profesorado, es muy positiva, y señalan que éstos suelen mostrarse constructivos y dialogantes.

En cuanto a si los progenitores reciben orientación y asesoramiento, por parte de los profesores en temas educativos, se obtienen valores medios-altos, e incluso muy altos por parte de los docentes. Porcentajes reducidos aparecen entre los dos colectivos que consideran que nunca o pocas veces obtienen dicha información y cifras muy elevadas de participantes que se consideran

beneficiarios de dicho asesoramiento. Datos que coinciden con las recomendaciones de otros autores (Charette y Kalubi, 2016; Fagan, 2013), cuando matizan que, a pesar de la existencia de diferencias entre ambos colectivos, tanto la orientación como el asesoramiento a los progenitores en aspectos educativos siguen siendo elevados en los centros educativos.

En lo que se refiere a la existencia de dificultades o conflictos entre padres y docentes, encontramos valores negativos manifestados por los participantes, donde se destaca un nivel porcentual elevado de encuestados que asegura que nunca o pocas veces ha experimentado dichas dificultades. Sobre si los progenitores han querido contactar con algún profesor de los hijos, y si éste se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación, se observan en nuestra investigación, valores altos por parte de las familias y muy altos por parte de los docentes. A nivel porcentual, apenas un grupo pequeño de encuestados manifiesta que el profesorado nunca o pocas veces se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación. Y un elevado grupo de docentes, señala que siempre ha mostrado interés y disponibilidad en iniciar y establecer la comunicación con los padres, al objeto de tratar temas educativos los hijos e hijas.

Resultados opuestos a las manifestaciones de Rodríguez y Sánchez Ferrer, (2001), y Rey Mantilla (2006), afirman que la actitud cerrada, fruto de la relación asimétrica de una buena parte de los maestros, obstaculiza la accesibilidad y genera cierta conflictividad. Por tanto, la comunicación con dicho colectivo ha sido calificada metafóricamente con connotaciones bélicas tales como “paz armada” (Dubet, 1997).

El *séptimo objetivo* de este trabajo, fue describir el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante, donde se han recogido únicamente las opiniones de los docentes. Respecto a si los profesores conocen personalmente a las madres de sus alumnos, se obtienen valores altos, sin embargo, dicha valoración desciende considerablemente cuando se trata de los padres, recogiendo puntuaciones próximas a moderadas, en este sentido. En el análisis porcentual, se encontró que apenas un grupo muy reducido de docentes admite que nunca o pocas veces ha conocido a las madres de sus alumnos, no obstante, no ocurre lo mismo cuando se refieren a los padres varones, donde dicho porcentaje se eleva considerablemente. Desde esta

perspectiva, tanto los padres y como las madres deben ser conscientes que la calidad de la educación, comienza con la contribución e implicación de ambos progenitores de manera activa en el centro educativo (Maroto, 2005).

En relación a si el profesorado está informado acerca de los miembros que componen la unidad familiar, éste ítem se valora con valores próximos a altos. Por otro lado, en los porcentajes disminuye el grupo de docentes que reconoce que nunca o pocas veces ha sido informado acerca de los miembros que componen la unidad familiar de sus alumnos, frente a un elevado grupo que asegura tener conocimiento de los diferentes miembros de la unidad familiar de sus alumnos.

En cuanto a si los docentes conocen la profesión de los padres de sus alumnos se registran valores moderados. Los porcentajes confirman que un grupo pequeño nunca o pocas veces ha tenido conocimiento sobre el sector profesional de los progenitores, mientras que otro grupo más importante identifica la profesión de los familiares.

En lo que se refiere, al grado en que los progenitores contribuyen al desarrollo de los aprendizajes de sus hijos, según la opinión de los profesores, se constatan valores moderados sobre dicha aportación. Porcentualmente, se observa un grupo considerable que indica que nunca o pocas veces ha percibido dicha contribución, sin embargo, asciende el grupo de docentes que considera que ha tenido conocimiento de esta contribución. Los resultados permiten corroborar el modelo planteado por García Sanz, Gomáriz, Hernández Prados y Parra (2010) acerca de la comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los docentes. En el mismo se confirma que los padres contribuyen bastante al aprendizaje de los hijos, y que a menudo están dispuestos a supervisar y controlar su evolución, y a analizar cualquier otra actividad al objeto de mejorar dicho proceso.

En consonancia con los resultados antes descritos en nuestra investigación, resulta interesante incorporar las aportaciones de Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2014), que resaltan la vinculación de la contribución activa en la dinámica familiar con las elevadas expectativas en el proceso educativo de los hijos. De ahí la importancia de la contribución y las repercusiones de la misma, que puede facilitar o dificultar el proceso educativo

del alumnado (Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson y Dixon, 2010).

En relación a si los profesores conocen a los alumnos que viven fuera de la zona geográfica del centro, se obtienen puntuaciones próximas a altas. Respecto a los porcentajes, un grupo reducido indica que nunca o pocas veces ha manejado dicha información, mientras un grupo elevado asegura reconocer a aquellos alumnos que residen fuera del contexto escolar. Para ello, se precisa profundizar en el conocimiento de la vida del alumnado como recomienda Leiva (2013b), en su estudio vinculado a las competencias interculturales y a la aportación de la familia a la educación intercultural.

En cuanto al conocimiento que manejan los docentes sobre el grupo de compañeros con los que suelen relacionarse sus alumnos, se contemplan de nuevo valores próximos a altos. Aparece un pequeño grupo que reconoce que nunca o pocas veces ha tenido identificado al grupo de compañeros con los que suelen relacionarse sus alumnos, mientras otro grupo considerable confirma que ha sabido qué personas han compartido espacio y tiempo con sus alumnos. Desde ésta óptica, interesante es recoger las relaciones sociales que establece el alumnado respecto a su grupo de iguales, en las cuales se identifica que numerosos alumnos y alumnas mantienen más relaciones con amigos del país de origen, que con amistades de compañeros de origen autóctono (Chamseddine, 2018; Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Leiva, 2011a). Es mejorable el grado de desarrollo de las expectativas de relaciones sociales del alumnado, que implica la inexistencia de un nexo común entre los progenitores y el profesorado, cuestión que requerirá ser abordada en encuentros entre ambos colectivos, en beneficio de consolidar la relación interactiva del alumnado de diferentes orígenes.

Sobre si los docentes identifican los problemas de aprendizaje de los alumnos, los resultados obtenidos revelan valores entre altos y muy altos. A nivel de porcentajes, apenas se aprecia el grupo que señala que nunca o pocas veces ha identificado dichas dificultades, frente a un notable grupo que afirma tener registrados las dificultades del proceso de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos. Desde esta perspectiva, la investigación llevada a cabo por Jiménez (2007), recoge la misma opinión obtenida en nuestra investigación, en la cual resalta el seguimiento exhaustivo del profesorado sobre las posibles y

diferentes dificultades, que pueden presentar la diversidad de discentes en las aulas.

Se repiten valores entre altos y muy altos, en relación a si el profesorado reconoce a los alumnos que tienen problemas psico-afectivos relevantes. Porcentualmente, tampoco se identifica un grupo relevante que señala que nunca o pocas veces conoce este aspecto, mientras que un grupo notable agrega que esta información está incorporada de forma sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Desde este posicionamiento, Rodríguez y Fernández (2018), en su estudio relativo a actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes, aluden a la propuesta de Leiva (2013a) y Aguado, Ballesteros, Malik, y Sánchez (2003) que señala la necesidad de aumentar y rentabilizar las relaciones interpersonales en contextos interculturales, dada la complejidad existente en las aulas, en cuanto a aspectos personales y psicoafectivos que puedan presentarse a nivel educativo, problemáticas que pueden ser subsanadas como apunta Permisán (2014).

En la misma línea, Gómez Jarabo (2015) advierte que si no se detectan éstos conflictos y se les presta la atención necesaria por parte de la comunidad educativa, pueden desembocar en episodios violentos, donde el alumnado migrante es el más vulnerable. De ahí la importancia de ese elevado número resultante en nuestra investigación que recoge frecuentemente que los docentes conocen estas problemáticas, dadas las repercusiones futuras que pueden tener en la trayectoria educativa del alumnado.

En relación a si los docentes están informados sobre posibles situaciones problemáticas familiares de sus alumnos, se constatan valores altos en relación a éste ítem. A nivel de porcentajes, se observa un grupo muy reducido que manifiesta que nunca o pocas veces ha tenido acceso a las mismas, mientras un número alto de profesorado asegura que la información sobre estas problemáticas de la dinámica familiar de sus discentes ha estado disponible. En este sentido, podemos aludir de nuevo en este ítem al apartado tan indispensable de las percepciones, expectativas y discursos existentes entre los docentes en relación a las familias. Así el estudio llevado a cabo por Wood, Kaplan y Mcloyd (2007) con jóvenes africanos-americanos procedentes de contextos vulnerables, muestra la influencia positiva de profundizar en las

posibles situaciones problemáticas por parte de los docentes, teniendo en cuenta la repercusión de estas variables en el proceso formativo del alumnado.

De la misma manera, Benner y Mistry (2007) concluyen que cuando existen bajas expectativas del profesorado en relación a la resolución de la problemática familiar, se estimulan de manera sistemática las expectativas familiares, y éstas contribuyen a su vez a mitigar el impacto negativo en el alumnado. Todo ello, nos lleva a apuntar que cuando las expectativas de ambos agentes educativos están en consonancia, la intervención educativa se consolida y se interioriza en sentido positivo. Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2014), analizaron esta misma cuestión en su estudio de las expectativas educativas, aludiendo a las creencias, valores y percepciones, que tienen las familias desde su propia historia de vida migratoria.

En este proceso de reajustes y reorganizaciones, es desde donde la educación tal y como bien recoge Aparicio (2003) debe consolidarse desde el conocimiento y reconocimiento de las familias con su complejidad. Asimismo destacan Garreta y Llevot: “una de las primeras constataciones es la diversidad de situaciones, intereses y expectativas que existen entre los docentes y los padres y las madres, y que pueden coincidir o generar choques entre ellos” (2007, p. 10). De ahí que damos en nuestra investigación una gran importancia a que los docentes conozcan y reconozcan las posibles situaciones problemáticas que se den en el núcleo familiar de los alumnos, ya que éstas pueden ser determinantes en su proceso educativo y, por tanto, en el éxito escolar de los mismos, como venimos relatando.

Respecto a si los docentes identifican a aquellos alumnos que presentan problemas en sus relaciones sociales, aparecen valores altos. Los porcentajes, por su parte, confirman la presencia de un grupo muy pequeño de profesorado que responde que nunca o pocas veces ha estado al tanto de dichas problemáticas, frente a un considerable grupo que asegura conocer las mismas. Coincidimos con los datos que se muestran en ésta investigación, al destacar que dichas expectativas pueden deberse al deseo por parte de las familias de superación social intergeneracional en el país autóctono, y que van más allá de la realidad educativa que perciben. Otras investigaciones internacionales (Lareau, 1989; Portes y Rumbaut, 2001) y nacionales (Garreta, 1994; Terrén y Carrasco, 2007), apuntan también resultados que confirman las altas

expectativas educativas que presentan las familias, en relación a dicha superación relacional de sus hijos e hijas, como venimos comentando.

Por otra parte, se constatan puntuaciones medio-altas en relación a si los docentes están informados sobre otros aspectos relevantes de la vida de sus alumnos. En tal sentido, los porcentajes relevan un grupo pequeño de profesores que señala que nunca o pocas veces cuenta con esta información, frente a otro grupo sensiblemente superior que responde tener nociones básicas sobre elementos relevantes en la vida de sus alumnos.

A partir de la discusión de los resultados se presentan a continuación las conclusiones. En relación al *primer objetivo* parece insuficiente el uso del horario de tutorías, la asistencia a las reuniones informativas, la utilización de la agenda escolar para transmitir información y para concretar citas, el teléfono, las cartas informativas, y menos aún el uso de otros medios telemáticos como son el correo electrónico, SMS, etc., como recursos para establecer la comunicación entre profesores y familias. Sin embargo, se constata la adecuación del horario de tutorías, la importancia y la utilidad de la agenda como vía de comunicación, el interés por las entrevistas puntuales y la apreciación de los contactos casuales en la entrada o salida del colegio para intercambiar información.

Por tanto, será básico reflexionar sobre el uso eficiente de estos recursos de comunicación, y su incorporación sistemática en la dinámica familiar, para abandonar la tendencia de acudir a los centros educativos ante situaciones especiales de emergencia y/o limitar las visitas a aspectos credenciales. Se trata de optimizar la gestión de dichas herramientas, como mecanismos de intercambio de información y experiencias que abarquen indicadores viables, para impulsar una comunicación más fluida entre ambas partes que no está exenta de dificultades y más aún cuando se trata de centros educativos de atención preferente.

Respecto al *segundo objetivo*, queda patente que abordar las actividades extraescolares no forma una parte de los aspectos relevantes en el contenido de la comunicación que mantienen las familias migrantes y los profesores. No obstante, aparecen como elementos aceptables pero mejorables, que están vinculados a proponer los temas que abordan, tratar temas de disciplina, destacar los aspectos positivos del aprendizaje del alumno, abordar aspectos

negativos y posibles dificultades de aprendizaje y profundizar en temas vinculados a los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos.

Asimismo, son mejorables los aspectos relacionados con el desarrollo personal del alumnado, el grado de adaptación del alumnado en el centro y de las relaciones de estos con sus compañeros, familias y amigos, colaboración que prestan los padres en casa en el proceso educativo de sus hijos y por último, el asesoramiento sobre las vías de participación en el centro. En este sentido, es necesario ofrecer a las familias más alternativas viables para manejar y profundizar en dichos aspectos, teniendo en cuenta en todo momento las capacidades y necesidades de los progenitores para interiorizar todos y cada uno de estos elementos que son muy importante para el proceso educativo de sus hijos.

En lo que se refiere al *tercer objetivo*, parece suficiente pero mejorable el manejo de las normas de organización y funcionamiento. Sin embargo, destaca que las familias conocen personalmente al tutor de sus hijos, así como al resto de los profesores. Aunque no existen diferencias en cuanto al conocimiento del plan de convivencia del centro educativo, la propuesta curricular docente, el plan de recuperación y refuerzo, y el conocimiento de las actividades de la asociación de madres y padres, será básico que las familias adquieran un conocimiento exhaustivo y en profundidad de dichas herramientas que los centros educativos disponen, para responder desde una perspectiva inclusiva a las necesidades de la diversidad del alumnado.

Todo ello con la finalidad de reconstruir el currículo y mejorar la planificación desde la institución escolar, sin perder de vista la aportación educativa desde el contexto sociocultural del alumnado y de la propia familia, con la finalidad de impulsar un modelo de entidad educativa donde los docentes, alumnos, progenitores, construyen y caminan por la misma realidad socioeducativa, para favorecer el desarrollo global e integral de todos y cada uno de los discentes.

En relación al *cuarto objetivo*, cabe señalar que queda palpable la escasa o nula participación de los progenitores como miembros del consejo escolar, y de la asociación de madres y padres (AMPA), teniendo en cuenta,

que este desinterés aleja a los padres de la realidad interna del centro educativo donde están escolarizados sus propios hijos.

Por otro lado, a pesar de ausencias de diferencias significativas a la hora de informarse los padres sobre el desarrollo de actividades escolares y/o extraescolares, asistencia a talleres y/o actividades de formación para padres y madres, así como la participación en las asambleas y las reuniones grupales, tampoco se aprecia interés relevante en la participación en dichas actividades, tanto de carácter lúdico como formativo.

Este estudio ha puesto de manifiesto, como se ha señalado anteriormente, que la información es un paso previo que actúa como hilo conductor hacia la participación, y que constituye a su vez un derecho y un deber que implica un enriquecimiento de todos los agentes implicados en la educación. Por ello, se considera prioritario establecer y potenciar iniciativas para fomentar la información, así como la posterior participación en los distintos espacios de aprendizaje y de comunicación. Cabría indicar que la participación formal e informal o bien, plena o parcial de los progenitores en dichos órganos y actividades, sería un valor añadido de carácter pedagógico que contribuye a la construcción de una escuela para todos.

Respecto al *quinto objetivo*, es evidente que se han obtenido mejoras muy significativas en cuanto a una mayor contribución de los progenitores, tal y como reconocen las propias familias. Sobre todo cuando se trata de establecer la comunicación con los hijos sobre los estudios, supervisar y controlar las tareas escolares, apoyarles en la organización del tiempo de estudio, informarse sobre la asistencia regular de sus hijos a clase, así como las consecuencias que produce el absentismo escolar en el rendimiento escolar. Del mismo modo, aparece como aspectos suficientes pero mejorables el interés y el apoyo de los hijos en la realización de actividades culturales en familia, dentro y fuera del ámbito escolar, e informarse sobre el tipo de actividades culturales o de ocio que suelen realizar los hijos.

A pesar de los avances significativos, respecto a la contribución de los progenitores, será preciso diseñar e implementar acciones que en nuestra opinión, se orientan a la comprensión de la concepción de la contribución en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Entendiendo ésta como un ejercicio activo y permanente de toma de decisiones por parte de las familias, desde la propia dinámica familiar, en consonancia con las diferentes estrategias de aprendizaje proporcionadas por el asesoramiento y orientación de los docentes.

En cuanto al *sexto objetivo*, cabe resaltar que las visitas de los padres por iniciativa propia a los profesores sigue siendo una asignatura pendiente según éstos últimos. A pesar de los avances relevantes, queda mucho por hacer en cuanto a si los profesores facilitan que las familias se sientan cómodas y libres para expresar sus ideas, la confianza brindada en el momento de admitir sugerencias de mejora, proporcionar asesoramiento, mostrar accesibilidad y predisposición para la comunicación, lo que en nuestra opinión, impulsa la ausencia de dificultades o conflictos entre ambas partes.

Por tanto, consideramos necesario reflexionar sobre las percepciones que tiene el profesorado sobre el tipo de relaciones personales, así como sobre los procesos de comunicación con los progenitores, ya que si estos se refuerzan en base a un modelo educativo tradicional etnocentrista, entendemos que repercutirá de manera decisiva en la calidad de relación entre las familias y la escuela. Del mismo modo, conocer la visión de los docentes sobre dicha relación en la escuela, para determinar el posicionamiento de estos, resulta necesario para superar los posibles estereotipos culturales y sociales que coexisten en el contexto escolar. Así, la valoración positiva o negativa, que se realiza únicamente considerando la pertenencia a un grupo de personas determinado, implica consecuencias y efectos, que se traducen en comportamientos de carácter negativo hacia una persona o determinados grupos culturales.

Por otro lado, las familias deben conceder a los centros educativos el valor indiscutible en la toma de decisiones en el proceso educativo de los hijos, que tan a menudo está condicionado por las dificultades idiomáticas, miedo, escaso sentimiento de pertenencia, ausencia de responsabilidad compartida, etc. Todo ello, alimenta el rechazo y el recelo, e incrementa el trato hostil y distante que les impide la interacción con el docente. Dichos comportamientos reales y observables en numerosos centros educativos, en nuestra opinión, obstaculizan la oportunidad de conocimiento e intercambio. Por tanto, afecta a la confianza mutua, como motor esencial para una relación fluida y de calidad. En la misma

medida, se requiere desde nuestra perspectiva, un cambio en la práctica docente, un asesoramiento accesible y abierto a iniciativas propias por parte de las familias, haciéndolas sentir cómodas y libres, así como partícipes activos en las opiniones y las sugerencias, superando las posibles dificultades o conflictos como escenario de aprendizaje.

En el *séptimo objetivo* se ha encontrado que el profesorado no conoce personalmente a los padres varones de sus alumnos, lo que confirma que su implicación en la escuela, sigue siendo escasa en comparación con las madres, cuyo contacto con la escuela es mucho más regular. No obstante, aparecen como aspectos suficientes pero mejorables, en cuanto a si los docentes conocen los miembros que componen la unidad familiar, la profesión de ambos progenitores, su grado de contribución en el aprendizaje de sus hijos, zona geográfica donde residen, unido al grupo de compañeros con los que suele relacionarse el alumnado, y los aspectos relevantes de sus vidas. Por otra parte, se identifican mayores conocimientos del profesorado en relación a las posibles dificultades que pueden presentar sus alumnos en sus relaciones sociales, sus dificultades de aprendizaje, problemas psico-afectivos, y posibles situaciones problemáticas en el seno familiar.

Expuesto lo anterior, consideramos acuciante que el profesorado conozca tanto a las madres como a los padres de los discentes, teniendo en cuenta el compromiso de cumplir la responsabilidad compartida entre ambos. En la misma línea, será imprescindible desarrollar las potencialidades del conjunto del profesorado para impulsar de forma eficiente su conocimiento sobre la vida del alumnado, determinando que el impacto de los condicionantes externos a la escuela, puede facilitar u obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares y por tanto su éxito académico.

8.2. Limitaciones de la investigación

El proceso de cualquier investigación no está exento de dificultades que condicionan sus distintas fases planteadas. Las principales limitaciones de nuestra investigación las encontramos desde dos vertientes diferentes. La primera está relacionada con algunos aspectos vinculados a actitudes y

comportamientos en cuanto a participación de los protagonistas del estudio y la segunda está vinculada a elementos de índole de la representatividad muestral, movilidad del profesorado, conocimiento de las familias sobre determinados programas, y finalmente por exposiciones, opiniones y/o comentarios basados en prejuicios y estereotipos que se presentan a continuación.

- En primer lugar, algunos miembros de los equipos directivos de los centros educativos de atención preferente, han mostrado una actitud hostil y reacia interponiendo constantes trabas en el inicio del estudio, en el momento de facilitar el primer contacto con las familias a pesar de contar con la aprobación y el permiso previo de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Esto supone generar dificultades y complicar la calendarización, alargando más de las fases del estudio de campo establecida en el proceso de investigación.

- En segundo lugar, la escasa e incluso nula implicación de una buena parte del profesorado, teniendo en cuenta que se trata de un colectivo de difícil acceso, a pesar de los esfuerzos realizados por algunos miembros de los equipos directivos de los centros educativos, para agilizar el proceso de recogida de datos. Esto nos lleva a considerar que esta fase no ha sido todo lo productiva que podría haber resultado. La poca flexibilidad mostrada por los profesores, aludida a problemas de agenda, ha producido el aplazamiento de la recogida de los cuestionarios en repetidas ocasiones, a pesar de los constantes y reiterados contactos telefónicos, correo electrónico, etc., lo que ha supuesto ralentizar de nuevo todo el proceso. Es por ello que se optó en algunos casos, incluso por agrupar a los profesores en el aula plúmber y de esta manera responder in situ a los cuestionarios telemáticamente.

- Y, en tercer lugar, las dificultades encontradas en el acceso a las familias migrantes, al tratarse de un colectivo reticente a participar en encuestas debido a las barreras idiomáticas, y a veces por miedo a dar sus opiniones personales, y a que los investigadores no garanticen el anonimato exigido en este tipo de estudios. Esto nos dificultó en gran medida el acceso a todas las familias, ya que nuestro interés era disponer del mayor número posible de progenitores en general y, sobre todo, contar con las opiniones

de los varones, ya que su contacto con los centros escolares es mucho más limitado.

A dichas dificultades se les une, como se ha señalado anteriormente, otras limitaciones y aspectos mejorables de índole de la representatividad muestral, movilidad del profesorado que suele caracterizan los centros educativos de atención preferente, conocimiento de las familias sobre determinados programas y los comentarios basados en prejuicios y estereotipos que han manifestado algunos de los profesores como se detallan a continuación:

- Dificultades relativas a la representatividad muestral, a la hora de generalizar las opiniones y matizaciones relevantes de los protagonistas, lo que ha impulsado a interpretar con cautela las conclusiones finales obtenidas. Es necesario considerar en este punto que, a pesar de que la investigación abarca a todos los centros educativos de educación infantil y primaria de atención preferente de la Región de Murcia, algunos centros han obtenido la concesión de prórroga de la condición de atención preferente, otros son nuevas incorporaciones al reunir los requisitos vinculados a dicha condición, y otros han dejado de estar adscritos a la misma. El abandono de dicha condición por parte de algunos centros puede cambiar de adscripción cada año académico, no significa que no requieran una atención especializada y preferente.

- Algunas evidencias relativas al nivel de movilidad del profesorado, ya que uno de los requisitos para obtener la condición de centro educativo de atención preferente es contar con un porcentaje considerable de profesores interinos e interinas sin destino definitivo que cubren las plazas vacantes en dichos centros. Esto supone condicionar la aportación de estos profesionales a la hora de responder a las cuestiones planteadas en los cuestionarios, teniendo en cuenta que carecen de experiencia en estos centros, en cuanto a un escaso contacto con la realidad y contexto social, que se acentúa con la falta de formación específica en atención a la diversidad en centros con características determinadas.

- Otra limitación que ha obstaculizado la aportación de los participantes, está vinculada el escaso conocimiento que poseen las familias sobre determinados aspectos como propuesta curricular docente, plan de

recuperación y refuerzo, plan de convivencia e incluso normas de organización y funcionamiento del centro educativo. En este sentido, hemos tenido que explicar previamente en qué consisten dichos elementos, así como la finalidad de los mismos a algunas familias, antes de plantear las cuestiones.

- Otras de las dificultades añadidas han sido, como venimos relatando, los comentarios basados en prejuicios y estereotipos sobre las familias migrantes que han manifestado algunos de los profesores participantes, antes y durante el desarrollo de los cuestionarios. Es evidente que las declaraciones inoportunas que pretenden exteriorizar una imagen deteriorada de los progenitores, condicionan las respuestas de los cuestionarios, valorando negativamente y estableciendo ciertos sesgos en algunos ítems del instrumento, sin tener un conocimiento real del contenido de los mismos. Esta tendencia de respuesta determinada sobre algunos aspectos de los cuestionarios, nos ha impulsado a interpretar con cierta prudencia algunas de las conclusiones obtenidas.

Independientemente de las limitaciones comentadas, el presente trabajo aporta resultados y conclusiones de gran utilidad, como se ha expuesto anteriormente, y que pueden servir de base para futuras investigaciones con el fin de profundizar, complementar y mejorar los aspectos aquí tratados.

8.3. Perspectiva de futuro

La presente investigación ha obtenido información valiosa desde un punto de vista científico, para impulsar y mejorar la comunicación entre las familias migrantes y el profesorado en los centros de educación infantil y primaria de atención preferente. Sin embargo, en toda investigación existen aspectos mejorables para abordar en futuros estudios. Asimismo, y especialmente, se considera, la posibilidad de profundizar en elementos vinculados a la muestra, características del estudio, metodología, así como sobre la procedencia del alumnado cuya exploración resultaría interesante, con la

finalidad de conseguir matizaciones que nos permitan establecer nuevas propuestas de mejora. A continuación detallamos dichos elementos:

- A pesar de que la muestra de la investigación es amplia, no permite generalizar con rigurosidad los resultados obtenidos. Para futuras investigaciones sería interesante incrementar el tamaño de la muestra representativa, a aquellos centros educativos que no han tenido la posibilidad de ser escogidos como preferentes, si bien cumplieran con los mismos requisitos que los centros seleccionados. En este sentido, cabe recordar que los límites y características de los centros educativos los define y los determina el propio investigador. Por ello, sería conveniente expandir el horizonte hacia otros colegios que están incorporados en dicha "categoría", y que precisamente no son pocos en la Región de Murcia.
- Desarrollo de estudios longitudinales en los centros educativos de atención preferente, que permitirán analizar las inferencias y cambios que se establezcan en las diferentes variables en cuanto a su evolución en el tiempo, y poder así explorar la naturaleza transversal de los hechos. Del mismo modo, podremos realizar un seguimiento útil y viable en mayor medida en relación a las variables que influyen entre ellas y viceversa, para obtener una visión más completa y generalizable de la comunicación entre familias y profesorado, y la evolución del rendimiento académico de los alumnos y alumnas.
- Realización de estudios comparativos con otros centros educativos de infantil y primaria de distintas zonas geográficas de la Región de Murcia, que no cuentan con la condición de centros de atención preferente. El objetivo principal de dichos estudios, sería la búsqueda de similitudes y diferencias en los distintos contextos escolares, para explorar y generar nuevas hipótesis, así como nuevos procedimientos lógicos y sistemáticos, teniendo en cuenta los efectos de las variables internas y externas de los diferentes centros educativos en un espacio de tiempo amplio, como se ha expuesto anteriormente, para dar respuesta a las dificultades que obstaculizan la comunicación entre ambas instituciones educativas.
- Sería conveniente combinar las técnicas cuantitativas, con instrumentos

de carácter cualitativo como entrevistas en profundidad con los profesores, ya que pueden incrementar la riqueza de la información, ofreciendo una visión muy clara en la conexión real que existe entre el profesorado y las familias, y donde es posible identificar aquellos aspectos que se podrían rescatar o potenciar, y que no han sido inicialmente planteados. Para completar la información obtenida sería productivo desarrollar a su vez, grupos de discusión con las familias, ya que dicho instrumento permite aportar matizaciones relevantes, y subrayar las fortalezas y debilidades de las relaciones entre el profesorado y los progenitores, para contribuir en la construcción de la realidad comunicativa útil y viable.

- Otra interesante línea de investigación giraría en torno a las procedencias del alumnado, ya que la participación de cada comunidad migrante en el contexto escolar está vinculada a una serie de variables relacionadas con el origen cultural, como la lengua que es sin duda un elemento que facilita la participación de los padres en el centro escolar. En este sentido, los factores asociados a la diversidad cultural, inciden directamente e indirectamente en los patrones comunicativos que conducen a una mayor o menor presencia de los progenitores en el escenario escolar.

En síntesis, los elementos propuestos para incorporar a nuevas investigaciones, plantean el desafío de profundizar en las voces del profesorado y de las propias familias migrantes, con el propósito final de conseguir el éxito escolar de las futuras generaciones. De esta manera, el interés compartido es producto de una comunicación fluida, estable y reflexiva entre los distintos agentes educativos, dirigiendo sus esfuerzos a la superación de las barreras culturales entre el alumnado, construyendo de manera inclusiva y reduciendo para ello, la brecha existente entre el contexto escolar y las comunidades culturales minoritarias en aras a la apertura de la estructura integral e inclusiva del centro escolar.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- Abizanda Estaben, F. y Pinos Quilez, M. (2002). *La inmigración en Aragón*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.
- Achugar, H. (2001). Prólogo: Aquí y ahora, los desafíos de la globalización. En A. Appadurai, *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización* (pp. 11-15). Montevideo-Buenos Aires: Trilce-Fondo de Cultura Económica.
- Achotegui Loizate, J. (2006). Estrés límite y salud mental: El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Migraciones*, 19, 59-85.
- Achotegui, J., Lahozs, M. y Espeso, D. (2005). *Study of 30 cases of inmigrantes with The Inmigrant Syndrome with Chronic and Multi-ple Stress (The Ulysses Syndrome)*. Comunicación en el XVIII Congreso Mundial de Psiquiatría, Cairo.
- Adjoa Nathalie épouse, K.C. (2016). La era de la Globalización hispanoaficana. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 32, 145-156.
- Aguaded, E.M., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A.J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Qurrículum*, 23, 179-201.
- Aguado, T. (2004). Educación intercultural. La ilusión necesaria. *Revista Aula Intercultural*, 1, 151-172.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=865698>
- Agudo, X. y Mato, D. (2000). *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización: una perspectiva analítica en desarrollo*. En D. Mato; X. Agudo e I. García (Coord), *América Latina en tiempos de globalización* (pp. 15-58). Caracas: UNESCO.

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Gobierno Vasco, *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 19-36). Vitoria: Gobierno Vasco.
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alegre, M.A., Benito, R. y González, S. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-26.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 1(2), 317, 84-87.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *Revista ESE*, 3, 113-119.
- Akkari A. y Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130.
- Álvarez Sotomayor, A., Martínez Cousinou, G. y Gutiérrez Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Revista Estudios sobre Educación*, 28, 51-78.
- Alves, N. y Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169, 981-1010.
- Amin, S. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, G. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*, 7, 28-47.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*.

- Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones.
- Arango, J. (2004). Inmigración, cambio demográfico y cambio social. *Información Comercial Española*, 815, 31-44.
- Arias Sandoval, L. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica Educare*, XIII (2), 7-16.
- Argibay Carlé, M., Celorio, G., Celorio, J.J. y López de Munain, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía: Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.
- Armas Guerra, N.C. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Arroyo González, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Arias, M (2000). *Educación ahora*. Barcelona: Intermón.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63-75.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aguaded Ramírez, E.y M; Dueñas Comino, B; Dueñas Comino, L y Rodríguez Cárdenas, A. (2008). *El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural*. Comunicación en las I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural. Jaén: España.
- Ávila Cañadas, M. (2016). *Calidad y equidad educativa: La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos*. El índice for inclusión, como

- instrumento de evaluación. Congrés D'educació inclusiva. Contextos per a la Inclusió en la Societat del Coneixement. ISBN:978-8-4482-6072-9.
- Avvisati, F., Besbas, B. y Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue de Économie Politique*, 120(5), 761-778.
- Ballester Roca, J. e Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Revista Teoría de la Educación*, 27(2), 161-183.
- Ballesteros Moscosio, M.A., y Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36.
- Baqueiro Rojas, E. y Buenrostro Báez, R. (2005). *Derecho de Familia*. Oxford. México.
- Bastien, C. (1992). *Le décalage entre logique et connaissance* in *Courrier du CNRS*, 79. Sciences cognitives.
- Beck, U. (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*/coord. Will Hutton y Anthony Giddens. ISBN.84-8310-737-6. pp.233-246.
- Bell Rodríguez, R.; Illán Romeu, N. y Benito Martínez, J. (2010). Familia - Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,(3), 47-57.
- Benner, A. D. y Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. doi: 10.1037/00220663.99.1.140.
- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Bernabé Villodre, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bexalú, J. (2013). Minorías e inmigrantes: La Escuela como Encrucijada Cultural. *Papeles Salmantinos de Educación*, 17, 283-308.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bolton, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale fuer politische Bildung.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educación Social*, 30(108), 653-671, Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. París: UNESCO.
- Borrell, S.R. y Artal, C.U. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153–168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>.
- Brunner, J. (2001). Perspectivas desde el siglo XXI. *Revista Perspectivas*, 4(2), 203–211.
- Brunner, J., y Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno. Recuperado desde: http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- Burbules, N. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? En N. C. Burbules y C. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 323-355). New York: Routledge.
- Burbules, N. y Torres, C. (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación*, n° extraordinario, pp.13-29.
- Busha, C.H. y Harter, S.P. (1990). *Métodos de investigación en bibliotecología: técnicas e interpretación*. México: UNAM.
- Bustos, M. (2017). La participación de la familia en la escuela: análisis de la comunicación y diferencias parentales. *Revista Publicando*, 4(1), 256-265.
- Calvo, A. (2003). *Integración económica y regionalismo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Calvo Álvarez, M.I. y Verdugo Alonso, M.A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Revista Edetania*, 41, 17-30.
- Campos Cardoso, L.M., Urbay Rodríguez, M. y Gallardo López, T. (2018). De la competencia intercultural a la competencia intercultural integrada: una evolución necesaria para satisfacer la formación de estudiantes universitarios en Cuba. *Revista Didáctica y Educación*, 9(3), 191-204.
- Carballeira, M., González, J.A. y Marrero, R.J. (2015). Diferencia transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de Psicología*, 31(1), 199-206. doi:10.6018/analesps.31.1.166931.
- Carbonell, J., Carbonell, M. y González Martín, N. (2012). *Las Familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho*. México: Universidad Autónoma del Estado.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M.C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-162.
- Carrasco, S, Pámies, J. y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Carrasco Macías M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2014). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Revista Educación*, XX1, 20(1), 75-98.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. III. Fin de milenio. Madrid: Alianza Editorial. Barcelona. ISBN 10:8420644560/ISBN 13: 9788420644561.
- Castellà Andreu, J.M. (2013). Democracia participativa en las instituciones representativas: apertura del Parlamento a la Sociedad. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 5, pp.202-213. ISSN-e 2254-4445.
- Castro Zubizarreta, A., Esquerra Muñoz, P. y Argos, F. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria. La perspectiva de familias y profesorado. *Revista teoría de la educación*, 30(1), 217-240.

- Catalán, M. J. (2010). Participación. *Aula de Infantil*, 55, 34-36.
- Catarci, M. (2014). Intercultural Education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104.
- Cebolla, H. y González, A. (2008). *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cebolla Boado, H. y Martínez de Lizarrondo, A. (2013). Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela? *Revista Internacional de Sociología*, 73(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>
- Colás Bravo, M.P. y Contreras Rosado, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 31(2), 484-499.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf>.
- Commission des Communautés Européennes (2008). *Livre vert. Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles: COM.
- Comisión Europea. Propuesta (2011). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Bruselas: COM.
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en psicología* 1(2), 183-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). *An International conversation on inclusive education*. En Amstrong, D.; Amstrong, D. y Barton, L. (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Cordero Ferrera, J.M. (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, 172-198.

- Córdoba, G. (2010). Diálogo sobre interculturalidad. *Revista Isees*, 7, 97-112.
- Córdoba Caro, L.G., García Preciado, V., Vizuite Carrizosa, L.M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association.
- Cruz Rodríguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Revista Praxis y Saber*, 6(12), 191-207.
- Cuesta Sáez de Tejada, J.D. y Maquilón Sánchez, J.J. (2015). Estadística no paramétrica. En F. Fernández Pina, F., J.J. Maquilón Sánchez, J.D. Cuesta Sáez de Tejada y T. Izquierdo Rus (Coord.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales* (pp. 173-196). Murcia: Compobell.
- Chacón, J. (2014). *La difícil relación entre la familia y escuela*. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1Cds7iHVKsg>.
- Chamseddine, M. (2018). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 189-205.
- Charette, J. y Kalubi, J.C. (2016). Collaborations école-famille-communauté: l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 2, 127-149.
- Darren, G. (2011). *SPSS for Windows Step by Step A Simple Guide and Reference Fourth Edition* (11.0 update). Nueva Delhi: Pearson Education.
- De la Fuente Fernández, M.A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 173-181.
- De la Guardia Romero, R. y Knallinsky, E. (2007). *Manual docente: Educación familiar (sistema escolar y familia)*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- De la Dehesa, G. (2000). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Juan, M., Parra, M.C. y Beltrán, M.A. (2014). Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES. *Revista de Comunicación de la SEECI. Año XVII*, (35), 46-63.
- De Pina Vara, R. (2005). *Diccionario de Derecho*. Editorial. México: Porrúa.
- De Puelles Benítez, M. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, pp.1-12.
- Del Valle, A.I. y Usatequi, E. (2007). Inmigrantes en la escuela: La mirada del profesorado. *Revista a educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación* (pp.81-82).
- Desforgues, C. y Aboychaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement. Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.
- Deslandes. R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Revista Aula Abierta*, 48(1), 11-18.
- Díaz–Polanco, H. (2010). Identidades múltiples en la globalización. En D. Gutiérrez Martínez (Coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad* (pp. 199–239). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Tepera, M.G. (2017). *La interculturalidad en los saberes y procesos educativos de la escuela y la comunidad rural*. Conferencia Magistral dictada en el marco del Encuentro Internacional de Experiencias Docentes Bilingües e Interculturales y sus Desafíos. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. ENBIO / UNAM-FES Aragón.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga: Aljibe.
- Diez Valladares, O. (2001). *Impacto de la globalización en la Economía mundial*. Sitio Web: <http://www.fie.ucf.edu.cu/estuecon/onelia>.
- Domínguez Pérez, M.T. y Pino Juste, M.R. (2009). La participación de las familias en la escuela. *Revista Educación y futuro*, 20, 197-224.

- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad. Estudios y ensayos*. Madrid: BAC. Pastoral.
- Dubet, F. (Dir.) (1997). *École, Familles. Le malentendu*. Paris: Textuel.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Egido, I. (2015). La relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 7, 11-17. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/peno7art1_iegido.pdf.
- Egido, I. & Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.07
- Elejabeita, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Elboj Saso, C., Valero Errazu, D., Iñiguez Berrozpe, T. y Gómez Bahillo, C. (2017). La competencia intercultural en las organizaciones: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Organizaciones*, 19, 75-92. ISSN: 2013-570X; EISSN: 1886-4171. <http://www.revista-rio.org>. DOI: 10.17345/rio19.75-92.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview.
- Escarbajal, A. y Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 146-161.
- Escudero Muñoz, J.M. (2005). Fracaso escolar y exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Essomba, M. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Madrid: Praxis.
- Essomba, M.A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural, en ALVAREZ, J.L. y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp.177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Essomba, M.A. (2010). *10 Ideas Clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización*. I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Disponible en https://sicoemalaga.wordpress.com/programa-sicoe_2014/.
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factors Favouring the Educational Involvement of Immigrant Families with Children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1),109-135. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5684>
- Etxeberria, F. e Intxaustii, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Electrónica de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 43-62. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11244>.
- Etxeberria, F.; Karrera, I. e H. Murua (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista REIFOP*, 13(4), 79-94.
- Faci Lucia, F.M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Revista avances en supervisión educativa*, 14.
- Fagan, P.F. (2013). Family and Education. *Revista estudios sobre educación*, 25, 167-186.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Revista Educación*, 20(1), 209-232.
- Falicov, C. J. (2001). *Perspectivas Sistémicas*, 69. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Terapia Familiar de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar. Buenos Aires.
- Falicov. C.J. (2007). El trabajo con inmigrantes transnacionales: Expandiendo los significados de Familia, Comunidad y Cultura. *Normal Family Processes*, 46,157-171.

- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 97, 210-331.
- Farley, T. (2002). Cultural transition and integrated health care: The SALUD Mexican immigrant projects. *The Family Psychologist*, 18(1), 6-8.
- Farrera Bravo, G. (2015). Migración y globalización: Retos en América Latina. *Revista Razón y Palabra. Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 90, 1-24.
- Fazio Vengoa, H. (1998). *La globalización entre los imaginarios y la realidad*. (pp.23-24). Ediciones Uniandes. Colombia.ISBN:958695-045-X.
- Feijoó, M. C. (2002). *Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Feijoó, M.C. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47 (2), 47-61. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230047A>.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revistacee/pdf/revista-4.pdf>
- Feito, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Batanero, J.M. (2014). Medidas ordinarias de carácter curricular y organizativo. *Evaluación e intervención didáctica: atención a las necesidades de apoyo educativo* (pp. 127-162). Ediciones Pirámide. Madrid.
- Fernández Caruncho, V. (2015). *La escuela de jornada completa como vía de integración del alumnado inmigrante en Alemania* (Tesis doctoral). Departamento de Antropología Social y Cultural. Facultad de Filosofía. Universidad de Educación a Distancia (UNED).
- Fernández Echeverría, J. (2015). *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español* (Tesis doctorales). Universidad de Granada.

- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. En J. Garreta (Ed.), *La Relación familia-escuela* (pp.136). Lleida: Edicions de la Universitat.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández-Freire Álvarez, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Revista Aula Abierta*, 48(1), 77-84.
- Fernández Pons, X. (2017). Globalización económica, soberanía de las políticas sociales: Funciones y retos del derecho internacional ante el “trilema” de la globalización. *Sociedad Global. Revista de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas*, 54 (5), 1319-1358.
- Ferrás, G. (1997). Radiografía mediática de fin de siglo. *Revista Nueva Sociedad*, 147, 108-119.
- Ferreiro Seoane, F.J., Ríos Carro, D. y Álvarez Rojo, D. (2016). Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico en Galicia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 47-62.
- Flecha, R y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43, 451-465.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica. En M. Heise (ed.), *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 63-73). Lima: Inversiones Hathuey S.A.C.
- Franco Justo, C., Soriano Ayala, E. y Justo Martínez, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), pp.1-13.
- Frías del Val, A.S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. Ministerio de

- Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en educación escolar* (pp. 57-80). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Frías del Val, A.S. (2013). Participación educativa de padres y madres del alumnado en España: evolución normativa y problemática. Monográfico: Participación de los padres y madres en la Educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4, 651-671.
- García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1, 163-165.
- García Canclini, N. (2001). *La globalización imaginada*. Buenos Aires, Paidós.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Gedisa.
- García Castaño, F.J. y Barragan Ruiz-Matas, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, 121, 209-232.
- García Sanz, M.P., Gomariz Vicente, M.A., Hernández Prados, M.A. y Parra Martínez, J.(2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García Sanz, M.P., Hernández Prados, M.A., Parra, J. y Gomariz, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117.
- García Sanz, M.P. y Martínez, P. (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum.
- García Segura, C. (1998). La globalización en la sociedad internacional contemporánea: dimensiones y problemas desde la perspectiva de las Relaciones Internacionales. *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz*, 1, 315-350.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Vizcaya: Wolters Kluwer.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Revista de Sociología Papers*, 43, 115-122.

- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Garreta, J. (2008b). Familias inmigradas-escuela: proximidades y distancias, *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 90-93. Barcelona.
- Garreta, J. (2008c). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito (Coord.), *Sociología de la Educación Secundaria* (pp. 47-65). Barcelona: Graó, Vol. III.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies en els centres educatius*. Lleida: Pagès Editors.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. Recuperado de [https:// goo.gl/SeSM35](https://goo.gl/SeSM35).
- Garreta, J y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (ed.), *La Relación familia-escuela* (pp.136). Lleida: Edicions de la Universitat.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. Doi:10.15257/ehquidad.2015.0002.
- Garrido Medina, L. y Cebolla Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*, 61, 159-176.
- Georges Liboy, M. (2014). Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants. *Éducation comparée et internationale*, 43(2), 1-18.

- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393-410.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- Gimeno Sacristán, J. (2001a). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001b). ¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?, en *Investigación en la escuela*, 43, 15-25.
- Gimeno Sacristán, J. (2001c). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 121-142.
- Giró, J. (2013). Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE. En *Crisis y Cambio: propuestas desde la Sociología. Actas del XI Congreso Español de Sociología, Vol. 2* (pp. 194-204). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://fes-sociologia.com/preparando-el-futuro-del-sistemaeducativo/congress-papers/1083/>
- Giró, J. y Andrés, S. (2012). Procesos de participación en la Educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. En M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual* (pp.28-47). Valencia: Germania.
- Giró, J. y Andrés, S. (2014). Las familias se suben a la «Marea Verde». El papel de las madres y padres en las movilizaciones educativas. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), 627-643. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/350>.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>.
- Guillén D. C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*.

- Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid, SGEL.
- Goenechea, C. (2014). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Goenechea C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios a muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85,111-119.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. y Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. Doi:10.3102/00028312038003547
- Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P., Hernández Prados, M.A. y Pérez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gómez Bahillo, C. (2012). La sociedad multicultural: ¿Qué nos aporta la interculturalidad. *Seminario valores educativos y ciudadanos: la interculturalidad en el entorno educativo*, 1-33.
- Gómez Cotero, J.J. (2017). *Los precios de transferencia frente al fenómeno de la globalización*. Editor: Dofiscal y Thomson Reuters.
- Gómez-Escalonilla, D., De La Guardia, L., Martín, R. y Pardo-Sánchez, R. (coords.). (2016). *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia (1953-1986)*. Madrid, Sílex Ediciones.
- Gómez Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- González, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1),1-4.
- González de la Rivera, J. L. (2005). Migración, cultura, globalización y salud mental. *II Jornadas de salud mental y medio ambiente*. Conferencia de Clausura, Lanzarote.

- González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9, 155-169.
- González Alonso, F y De Castro Hernández, R.M. (2012). Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. *Revista Papeles Salamantinos de Educación*, 16, 189-213.
- González R. y Arnaiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría moral. En Graciano González Rodríguez Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp.77-106). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M. y Espejo, B. (2000). La diversidad cultural. Reflexiones desde la política educativa. En *Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía "Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio"* (pp.119-120). Tomo II. Madrid.
- González Falcón, I. y Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Granada: Instituto de Migraciones.
- González Falcón, I; Gómez Hurtado, I. y García Martínez, M.R. (2012). Medidas educativas para la atención a la diversidad cultural en la escuela. De la normativa legal a la accesibilidad de información intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 101-123.
- González González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Revista curriculum y formación del profesorado*, 19(3),158-176.
- González, M.T.; Méndez García, M.R y Rodríguez Entrena, M.J. (2009). Medidas de atención a la diversidad. Legislación, características, análisis y valoración. *Revista curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 79-105.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.J., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 181-200. Doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>.

- Government of Canada (1985). *Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canadá*. Canadá. Departamento de Justicia.
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., y Vale., P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Grau Rubio, C. y Fernández Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Revista Arxius*, 34, 141-155.
- Guadarrama González, P. (2003). Desafíos educativos y culturales de la globalización para América Latina. En *Humanismo, Alineación y globalización* (p. 207). Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Gubbins, V. (2012) Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista docencia*, 46, 64-73.
- Gutiérrez Ascanio, C. (2010). La participación de las familias en los centros educativos canarios. La visión del profesorado y de las familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD Revista de Psicología*, 1, 423-431.
- Gutiérrez-Domènech, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. Documentos de economía "La Caixa". *Servicio de Estudio*, 15, 21-26.
- Guzmán, R., Feliciano, L.A. y Jiménez, A.B. (2011). Dificultades de aprendizaje alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D.R. y Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood programs: An integrated review of the literature*. Washington: The National Association for the Education of Young Children.
- Hampden Thompson, G. y Galindo, C. (2016). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hanushek, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Revue Economics of Education Review*, 30, 466-479.

- Hernández, M.A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación familia-escuela. *Aula Abierta*, 87,2-36.
- Hernández Baqueiro, A. (2003). *Trabajo, globalización y cambio cultural en México*. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 14, 279-299. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38401411>.
- Hernández Pina, F. e Izquierdo Rus, T. (2015). Estadística descriptiva. En En F. Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J.J., Cuesta Sáez de Tejada, J.D. e Izquierdo Rus, T. (Coord.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales* (pp. 85-104).Murcia: Compobell.
- Hernández Prados, M.A. y Alcántara Colomer, M.M. (2016). La participación familiar de la población inmigrante en la escuela. *Revista familia*, 52, 41-61.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente M.A., Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Revista Educación XX1*. 19(2), 127-151. doi: 10.5944/educXX1.16457
- Hidalgo Hernández, V. (2000). Educación e interculturalidad. En D. Sevilla, J. Luengo y A. Luzón (2000). *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada: S.D.G. Elle Ediciones.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término: Evolución de un término. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-88.
- Holmes, P., Bavieri, L. y Ganassin, S, (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16-30.
- Hopenhayn, M. (2000). Transculturalidad y diferencia. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 7, 2-5.
- Huerga Melcón, P. (2010). Educación, persona y globalización. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 57-99.
- Howard-Hamilton, M.F. (2003). *Creating a culturally responsive learning environment for students of color*. Working paper for Scholarship of Teaching and Learning Symposium. Bloomington, USA.

- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI. Editores.
- Imbernón, R. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó Ed.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20(1), 1-19. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Informe VII sobre exclusión y desarrollo social en España (2014). Fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada (FOESSA). Editores Cáritas española. <http://www.foessa2014.es/informe/descargas.php>.
- Informe de la conferencia de las naciones unidas sobre comercio y desarrollo acerca de su décimo período de sesiones. (2000), celebrado en Bangkok (Tailandia) del 12 al 19 de febrero de 2000. Editado por Naciones Unidas.
- Ipbal Chohan, B & Masrur Khan, R. (2010). Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student. *Journal of Research and Refletions in Education*, 1, 14-26.
- Irigoyen, O. (2003). *Globalización o Sociedad Planetaria*. Documento Recuperado de <http://www.uruguay.com/laonda/LaOnda//Globalizacion%20o%20sociedad>.
- Issó García, D. (2012). *Participación de las familias en la escuela pública española* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jiménez P. (2007). ¿Qué opinan los padres de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos sobre la escuela de sus hijos? *Bordón*, 59(1), 95-111.
- Jiménez Vargas, F. (2013). *Discurso y prácticas educativas en la escuela multicultural. Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnos inmigrantes y de culturas minoritarias*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Jones, J. N., Miron, G. y Kelaher-Young, A. J. (2012). The Kalamazoo Promise and Percei-ved Changes in Teacher Beliefs, Expectations, and Behaviors. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 36-51. Doi: 10.1080/00220671.2010.517575.

- Kinginger, C. (2015). Student mobility and identity-related language learning. *Intercultural Education*, 26(1), 6-15.
- Kñahnsky Ejdelman, E. (2003). Familia-escuela: Un relación conflictiva. *Revista El Guiniguada*, 12, 71-93.
- Krüger, N., Formichella, M.M. y Lekuona. A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: La actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367,10-35.
- Ladrón de Guevara Pascual, B. (2018). La participación de las familias en la educación. *Revista Participación Educativa*, 5(8), 79-92.
- Lalueza, J.L y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Revista Cultura y Educación* 24(2), 131-135.
- Lamo de Espinosa, E. (2014). La globalización cultural ¿crisol, ensalada o gazpacho? *Revista Mediterráneo Económico*, 26, 387-407.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York: Basic.
- Larrosa, F. (2009). Los deberes y derechos del profesorado en las enseñanzas de grado para la profesión regulada de maestro. *Bordón*, 61(4), 63-78.
- Lata, S. y Castro, M.M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441.
- Leiva, J.J. (2011a). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- Leiva, J.J. (2011b). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Revista contextos educativos*, 14, 119-133
- Leiva, J.J. (2013a). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Revista Foro de Educación*, 11(5), 169-197.
- Leiva, J. J. (2013b). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>.
- Leiva, J.J (2015a). La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela. En A. Escarbajal Frutos (Ed.),

Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. Narcea Ediciones.

- Leiva, J.J. (2015b). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *Revista international journal of education Research and innovation*, 3, 36-51.
- Leiva, J.J. (2017a). La escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Leiva, J. J. (2017b). La interculturalidad como respuesta preventiva del fracaso escolar en contextos de riesgo. *Anduli*, 16, 19-33. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.02>.
- Leiva Olivencia, J.J. y Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Leiva Olivencia, J. y Pedrero García, E. (2011). El papel de las familias en la generación de una educación intercultural: De la participación a la innovación educativa. *XIII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona.
- León, B., Felipe, E. Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. Referencia: BOEA-1990-24172.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002. Referencia: BOE-A-2002-25037.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOEA-2006-7899.
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Boletín Oficial del Estado, 299, de 12 de diciembre de 2009. Referencia: BOE-A-2009-19949.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOEA-2013-12886.
- López, N. (2004). Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo. *Ponencia presentada en el Seminario Internacional Desigualdad, fragmentación social y educación*, IIPE-UNESCO/Buenos Aires, noviembre.
- López Llanos, V.H. (2014). *El proceso de individualización en la sociedad global: Análisis epistemológico desde los referentes de la dialéctica de lo concreto y teoría crítica*. Documento Recuperado de <https://lexicodelapolitica.wordpress.com/2014/11/08/el-proceso-de-individualizacion-en-la-sociedad-global-analisis-epistemologico-desde-los-referentes-de-la-dialectica-de-lo-concreto-y-teoria-critica/>.
- López Melero, M (2005). Convivencia escolar y educación intercultural: una oportunidad para (con)vivir en libertad y en igualdad. *II Jornadas Andaluzas para una Educación en Valores*.
- López Suárez, C. (2015). *Discursos de la comunidad educativa sobre "éxito" y "fracaso" escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M.A. y Godás Otero, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Revista Teoría de la Educación*, 24(2), 129-148.
- Loudová, I. (2013). Communication of school and family in relation to the form teacher. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 106, 651-657.
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. y Colás Bravo, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación XX1*, 16(1), 210-232
- Luengo, F. y Moya, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lugo Galera, C., Huerta Sobrino, C. y Farraguerra Villarreal, L. (2014). La Globalización Económica y su Impacto en el Mercado Laboral en México. *Economic Globalization and its Impact on the Labor Market in Mexico*. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), 69-89.

- Lledó Carreres, A., Perandonez González, T. M. y Sánchez Martín, F. J. (2010). Propuestas interculturales desde la perspectiva de la educación inclusiva. En R. Roig Vila y M. Fioruci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola* (pp. 261-272). Alcoy - Roma: Marfil – TRE Università degli studi.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores claves. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Macía Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165.
- Maestre, A. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Maidana Lagos, J. T. (2012). *Migración sostenible-hacia una niñez digna*. Triple Máster en Derecho Internacional, Derechos Humanos y Cooperación Internacional. Instituto Europeo Campus Stellae.
- Marín, J. (2005). Globalización: Desafíos para la educación y la diversidad cultural. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 9(1), 69-89.
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-11.
- Martín Bris, M. y Gairín Sallán, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Revista Bordón*, 59(1), 113-151.
- Martín Bris, M. y Pérez-Valiente, P.J. (2007). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4, 33-40.

- Martine, A., Bertrand, O., Clerc, D. y Clot, I., sous la dir. de Gadrey.J.(2000). *Emploi et travail: regards croisés*, (p.252) Montréal (Quebec): l'Harmattan.
- Martine, G., Hakkert, R. y Guzmán J.M. (2000). Aspectos Sociales de la migración internacional: Consideraciones preliminares. *Simposio sobre migración internacional en las Américas*. San José de Costa Rica. Recuperado de http://www.academia.edu/.../Aspectos_sociales_de_la_migracion_internacional_consideraciones_preliminares.
- Martínez, J.L. (2011). *El absentismo en la escolaridad obligatoria. Etiología del problema y caracterización socio-educativas del alumno*. (Tesis Doctoral). Consejo Económico y Social de Castilla La Mancha. Toledo.
- Martínez de Lizarrondo Artola, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Martínez Díaz, V. (2014). Cambio y Transculturalidad La construcción de la identidad cultural kichwa en Colombia. *Revista Sociedad y Equidad*, 6, 138-159.
- Martínez Medina, M. (2002). *La Globalización*. Documento Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/globalizac>.
- Martínez Sánchez, A. (2007). Estética Transcultural y Transculturalidad Estética. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 34, 1139-3637.
- Martínez Verdú, R. (2006). Globalización y educación desde una perspectiva de género. *Revista cuestiones de género*, 1, 53-72.
- Martínez González, R.A. y Pérez Herrero, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 231-246.
- Martínez Usarralde, M.J. y Lloret Catalá, C. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrantes: Indicadores de buenas prácticas. *Revista de pedagogía social interuniversitaria*, 29, 41-54.
- Martín Quitana, J.C., Alemán Falcón, J.A., Marchena Gómez, R. y Santana Hernández, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de

- abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 246-263.
- Mascarilla Miró, A. (2003). *Los "trilemas" de la globalización*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona: Centre d'Estudis Internacionals, Barcelona.
- Mateo Villodres, L. (2010). El absentismo escolar en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9.
- McGinn Noel, F. (1997). De la globalización en los sistemas educativos nacionales. *Perspectivas*, 27(1), 119-134.
- McLuhan, M. y Powers, B.R. (1996). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. La globalización del entorno*. Madrid: Gedisa S.A.
- Matijasevic, M.T., Ramírez, M. y Villada, C. (2010). Bienestar subjetivo: Una revisión crítica de sus resultados, alcances y limitaciones. *Regiones*, 5(1), 5-39.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, 38, 1-3.
- MEC (2013). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Medina, A. (2003a). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina y F. Salvador (coords), *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Megías Quirós, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 151-169). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Melendro Estefanía, M. (2003). Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites. *Revista educación XX1*, 6, 235-246.
- Mera, M.J., Martínez-Taboada, C. y Elgorriaga, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, 110, 69-82.
- Merle, M. (2000). *Sociología de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Alianza Universidad.

- Miguel Gamarra, F. (2015). La participación de las familias en la escuela. *Fórum Aragón*, 15, 20-23.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). *Plan estratégico ciudadanía e integración (2007-2010)*. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.
- Mittelman, J.H. (2002). *El síndrome de la globalización*. Siglo XXI (México). ISBN: 9789682323843.
- Molina Díaz, M., Benet Gil, A. y Doménech Vidal, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de Educación*, 30(1), 277-292. ISSN:1988-2793. [Http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57271](http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57271).
- Molina Molina J., (2017). Los organismos independientes en la democracia representativa. *R.I.T.I*, 3, 1-10.
- Montalvo Maroto, S.M. y Bravo Salvador, J.C. (2012). La inclusión Educativa del alumnado extranjero: Una Propuesta desde las competencias del Educador Social. Trabanque. *Revista pedagógica*, 25, 189-208. ISSN: 0214-7742. Universidad de Valladolid.
- Monroy Cabra, M.G. (2012). *Derecho de Familia, Infancia y Adolescencia*, (pp.16). Librería Ediciones del Profesional Ltda. Décimo cuarta edición. Bogotá D.C.
- Moreno M.A. (2002). Neoliberalismo, escuela pública y educación intercultural: contexto e implicaciones. *Trabajo de investigación*. Universidad de Murcia.
- Morin, E. (2001a). *La cabeza bien puesta: Bases para una reforma educativa*. 2ª Edición. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001b). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá: Magisterio-UNESCO.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muntaner Joan, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Murillo, F.J; Martínez Garrido, C. y Hidalgo Farran, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Revista Estudios sobre Educación*, 27, 91-113.
- Muñoz Troncoso, G.O. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Napolitano, A. (2007). Globalización y educación. *Cuadernos Unimetanos*, 10, 20-26.
- Navarro, V. (2000). *Globalización económica, poder político y Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Navarro Barba, J. (2015). *Estudio del Rendimiento Escolar en el Alumnado Inmigrante y de Origen Extranjero en la Educación Secundaria de la Región de Murcia* (Tesis Doctoral). Región de Murcia. Murcia.
- Naval, C. (2003). *Democracia y participación en la escuela*, *Anuario Filosófico*, XXXVI/1, (pp. 183-204). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Nieves Pérez, C. (2016). La familia en el punto de mira del profesorado. *Servicio de publicaciones de la ULL*, 6,149-168.
- Níkleva, D.G. & Rico-Martín, A.M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. Actitudes y estereotipos culturales de los futuros maestros hacia el alumnado inmigrante en España. *Educación XX1*, 20(1), 57-73, doi: 10.5944/educXX1.11369.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (Equidad y calidad en la educación: apoyo a escuelas y estudiantes desfavorecidos), OECD Publishing.París. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Olmedo, A. (2008). De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (21), 1-35. Recuperado el 5 de marzo de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020545020>.
- Ortega Ruiz, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 11, 215-236.

- Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid, Cátedra.
- Pacheco Rial, G. (2012). *Globalización y educación*. Red Tercer Milenio. ISBN 978-607-733-133-9.
- Palacios de Torres, C. (2009). Interculturalidad, distintas culturas y distintas lenguas con un mismo objetivo: la comunicación, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/cpt.htm>.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.12.
- Parra, J., García, M.P., Gomariz, M.A. & Hernández, M.A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-165). Recuperado el 8 de marzo de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>.
- Parreira do Amaral, M., Walther, A. y Litau, J. (2013). Governance of educational Trajectories in Europe; Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective. *Final Report of the GOETE project*. Frankfurt: University of Frankfurt.
- Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Pedró, F. y Rolo, J.M. (1998). Los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 257-292.
- Peña García, S. (2017). *Análisis de la atención y apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes en dos contextos europeos: Una propuesta para la mejora de la enseñanza de lenguas adicionales* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Pereira Casal, C.A; Santos Rego, M.A y Lorenzo Moledo, M.A. (2013). Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en PISA: variables de rendimiento. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21 (1), 95-109.

- Pérez Alberdi, M. R. (2008). Los derechos de participación en los Estatutos de autonomía recientemente reformados. *Revista de Derecho Político*, 73, 179-205.
- Pérez Alberdi, M. R. (2012). Monográfico Participation and Decentralization. The experiences of Italy and Spain. Particularmente arts. de Pérez Alberdi, Vírgala y Larios. *Perspectives on Federalism*, 4(1), 202-233.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa (pp.301). <https://doi.org/10.15581/004.4.219>
- Pérez Gavilán, G. (2001). Japón: una mirada desde la variable geocultural en relaciones internacionales. *Revista política y cultura*, 15, 1-16.
- Pérez Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao, Desclée.
- Pérez Serrano, G y Sarrate Capdevila, M.L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Revista educación XX1*. 16(1), 85-104.
- Pérez Lo Presti, A. y Reinoza Dugarte, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. En: *Revista Educere*, 15 (22), 629-634. Ediciones Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, Venezuela.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education et didactique*, 6(1), 85-96.
- Pineda, M. (2002). Globalización, tecnologías de la información y diversidad cultural: homogenización Vs diferencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 51, 36-39. En <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002junio5105migdalia.htm>.
- Pineault, C. (2001). El desarrollo de la competencia de los padres. En Gervilla Castillo, A. y Otros (Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar* (pp.261-267). Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores. Universidad de Andalucía.
- PISA (2015). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y como ayudarles a tener éxito*. Resultados principales. OCDE.
- Peñaherrera León, M. y Cobos Alvarado, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural. *Revista educación inclusiva*, 4(3), 145-154.

- Priegue Caamaño, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. España.
- Priegue Caamaño, D (2009). La evaluación de programas interculturales con familias inmigrantes. El eje de la participación. *Revista Bordón*, 61 (3), 107-119.
- Portera Rodríguez, F. (2013). Disfunciones de la globalización. *Revista cuadernos de estrategia*, 159, 27-46.
- Portero Rodríguez, F., (2010). *Los retos que la globalización plantea. Globalización y derechos humanos*, 1 (pp.75-88). Comunidad de Madrid (España): Bosch.ISBN 978-84-7698-951-7.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Punteney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27(2), 137-150.
- Puig Gallach, T. (2004). Cultura de la participación. *Revista intervención Psicosocial*, 13(3), 361-372.
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2019). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 93-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.289821>.
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2016). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 185-203. Doi:<http://httpdx.doi.org/q06018/rie.34.1.207221>.
- Quicios, M. del P. y Miranda, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las aulas de enlace. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-14.
- Quilaqueo, D y Llanquinao, G. (2012). La formation des maîtres en éducation interculturelle: les nouveaux contextes d'enseignement de la langue mapuzungun, en *Abdallah El Mountassir et Louis-Jacques Dorais (Sous la direction), L'enseignement des langues vernaculaires: défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques. L'Harmattan*, (pp.261-289).

- Quilaqueo y Torres (2013). Multiculturalidad e interculturalidad. Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Revista Alpha*, 37, 285-300.
- Quintana Paz, M.A. (2009). *Qué es el multiculturalismo (y qué no lo es)* (pp.19-34). Manual formativo de ACTA, 51, ISSN 1888-6051.
- Quiceno, J.M. y Vinaccia, S. (2015). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56031293002>.
- Rahona López, M, Morales Sequera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 72-90.
- Ramírez-García, A., Anguita-López, V. y Casas, J. C. (2018). Escala de diagnóstico de las relaciones familia-escuela: análisis psicométrico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.20.2.1529>.
- Ramírez Nárdiz, A. (2015). ¿Más participación igual a mejor democracia? Acerca de la crítica a la democracia participativa. © UNED. *Revista de Derecho Político*, 94, 183-218.
- Ramos, P., Pasarín, M.I., Artazcoz, L., Díez, E., Juárez, O. & Gonzáles, I. (2003). Escuelas saludables y participativas: evaluación de una estrategia de pública. *Gaceta sanitaria*, 27(2), 104-110.
- Ranoyen, I., Jozefiak, T., Wallander, J., Lydersen S., e Indredavik, M.S. (2014). Selfreported social anxiety symptoms and correlates in a clinical (CAP) and a community (Young-HUNT) adolescent sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epistemiology*, 49(12), 1937-1949.
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 2, 1-9.
- Reher, D. y Requena, M. (eds.) (2009). *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza.
- Reimer Arias, F (2000). ¿Equidad en la Educación? / Equidade na Educação?. Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. OEI - Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 235-239.

- Reparaz, C. & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Recuperado el 4 de marzo de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.107.
- Rey Mantilla, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp.139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ribaya Malladd, F.J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLIV (pp. 579-596).
- Richardson T. (2011). Interrogating the Trope of the Door in Multicultural Education: Framing Diplomatic Relations to Indigenous Political and Legal Difference. *Educational Theory*, 61(3), 295-310.
- Riflin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Editorial: Paidós.
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, año LXV, 238, 559-574.
- Rivera, J.F. y Cárdenas R.M. (2009). Estado, globalización y educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 167-184. Mérida-Venezuela.
- Rodríguez, F. y García, L.M. (2008). *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona, Horsori.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2002). *La diversidad cultural en la sociedad global, nuevos retos en educación. Tesis doctoral*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Rodríguez, C. (2010). Variables psicológicas asociadas con la felicidad en centros periurbanos y urbanos marginales de Lima. *UCV-Scientia*, 2(1), 61-68. Recuperado en <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?Codigo=61811501>.

- Rodríguez, R.M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Revista educación XX1*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez Vargas, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 52-69.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2017). Formación de las educadoras y los educadores sociales para la acción socioeducativa de la publicación inmigrante en tiempos de globalización. *Revista de Educación Social*, 125, 94-112.
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A.D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482.
- Rodríguez Fernández, A. y Revuelta Revuelta, L. (2018). The role of parental socialization styles in school engagement and academic performance. *European journal and psychology*, 11(2), 123-139.
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A.D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *Arbor*, 194 (788), 1-15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>
- Rodríguez Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>.
- Rojas, I. (2012). *La familia. Importancia e influencia en el aprendizaje del niño*. ABC Color. En: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/la-familia-importancia-e-influencia-en-el-aprendizaje-del-nino-407321.html>.
- Rosales Marín, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2),1-13. ISSN: 2387-0907.
- Rothstein, R. (2004). *Class and Schools*. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Retrieved from agris-search/search.do?recorID=US201300122901

- Rubie-Davies, M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement. Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53.
- Ruiz-Román, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.
- Ruiz-Román, C. (2017). La educación social del revés ante la globalización. *Reis. Revista de Educación Social*, 25, 1-12.
- Sabariego, Marta. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En E. Soriano. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp.133-178). Madrid: La Muralla.
- Sáez Alonso, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Salas Luévano, M.L. (2005). *Migración y Feminización de la Población rural en México. 2000-2005*. Tesis, El caso de Atitanac y La Encarnación, Villanueva, Zac. ISBN-13:978-84-15774-20-4.Nº Registro: 20137458.
- Salinas Jiménez, J, y Santín González, D. (2009). *Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema educativo español*. El informe, editado por el Laboratorio de la Fundación Alternativa.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F. & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142.
- Samour, H. (2005). *Globalización, cultura e identidad* (pp.475-489).ECA: Estudios centroamericanos, ISSN 0014-1445. (Ejemplar dedicado a: El país imaginado. Las identidades en El Salvador).
- Sanhueza, S; Cardona, M.C y Friz, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Revista papeles de trabajo-centro de estudios interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 21, 37-61.
- San Fabián Maroto (2005). *La implicación de las familias en la escuela entendida como un ejercicio de participación ciudadana*. En Kñalinsky, E., Machargo, J., Martín J.C., Medina, O. y Rodríguez, J. (Coords.).Fortalezas y debilidades en una sociedad en cambio. X Congreso Internacional de Educación Familiar. Edita Radio ECCA.

- Sánchez Teruel, D. y Robles Bello, M.A.(2013). Inclusión como clave de una educación para todos. Revisión teórica. *Revista REOP*, 24(2), 2º Cuatrimestre, 24-36.
- Santa Cruz, E. & Olmedo, A. (2011). Sacando lo mejor de cada niño: la participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15 (2), 251-270. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL5res.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida, *Revista educación*, 351, 23-47- Universidad de Málaga, España.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Archidona: Aljibe (2ª ed.).
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M.A; Godás Otero, A y Lorenzo Moledo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Revista Estudios sobre Educación*, 30, 9-30.
- Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35.
- Sánchez Valverde, C. (2017). Los retos de la educación social en un mundo globalizado. *RES: Revista de Educación Social*, 25, 5-6. ISSN-e 1698-9007.
- Sánchez Trujillo, M.A. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 24, 1-15.
- Sarramona, J., y Roca, E., (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. Monográfico: Participación de los padres y madres en la Educación. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4. NIPO 651-07-039-2. ISSN 1886-5097.

- Saucedo, M.G. (2018). Las prácticas escolares de participación de los profesores y de las familias en la gestión escolar en la escuela secundaria. *Escritos jóvenes*, 9, 321-333.
- Saura, G. (2015). Thinks Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (1). ISSN-e 1068-2341. Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epa.v23.2106>. Recuperado el 10 de marzo de 2016.
- Schmitt, M & Kleine, L. (2010). The influence of family-school relations on academic success. *Journal for educational reseach online*, 2(1), 145-167.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 17-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>. Recuperado el 7 de marzo de 2016.
- Silva, V. y Browne, R. (2004). *Escrituras híbridas y rizomáticas*. Paisajes intersticiales, pensamiento entre cultura y comunicación. Sevilla: Arcibel.
- Solano Jiménez, M. (2014). Apuntes sobre globalización: aspectos culturales, tecnológicos y económicos. *Revista ciencia y poder*, 9, 143-150.
- Soriano Ayala, E, y Peñalva Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista aula abierta*, 39, nº 1, 117-130.
- Soriano, E. (2011). La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano, *El valor de la educación en un mundo globalizado*, (pp.69-92). Madrid: La Muralla.
- Spengler, O. (1918). *La Decadencia de Occidente (Der Untergang des Abendlandes)*, publicado en el verano de 1918. La decadencia de Occidente (Tomo 1) Bosquejo de una morfología de la Historia Universal. Traducción del alemán por Manuel G. Morente (Transcripción para formato web por David Carpio) ESPASA – CALPE, S. A. Madrid 1966.
- Suárez Valenzuela, S., Suárez Riveiro, J.M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista complutense de educación*, 30(1), 167-184.
- Suárez-Orozco, M. and D. Qin-Hilliard, eds. (2004). *Globalization: Culture and education for a New Millennium*. Berkeley: University of California.

- Stromquist, Nelly (2002). Globalization, the T and the Other. *CICE –Journal Archives*, 4(2), 87-94. New Directions in Comparative and International Education.
- Tardif Grenier, K; Archambault, I; Lafantaisie, V; Odile Magnan, M, y Baradhy. (2018). La collaboration école-famille immigrante: représentations d'administrateurs en milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 955-990.
- Tedesco, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].<<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572. San Pablo: Fundação Carlos Chagas.
- Tedesco, J.C., (2011). Los Desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, pp. 31-47 (ISSN: 1022-6508).
- Terrones Cordero, A., (2011). *Globalización, crisis y crecimiento en México*. Plaza y Valdés Editores. ISBN: 978-607-402-437-1.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Terrén Lalana, E.D. y Carrasco Carpio C. (2007). *El discurso de los padres y madres inmigrantes sobre la educación. La escuela del siglo XXI* (pp. 89-82). La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación. Logroño. Coord. Por Giró Miranda, ISBN 978-84-690-7078-9,.
- Todorov, T. (1998). El cruzamiento entre culturas, en Tzvetan Todorov y otros, *Cruce de culturas y mestizaje cultural* (pp. 9-36). Madrid, Ediciones Júcar.
- Torres William, F. (2001). ¿Generar competencias culturales? Retos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana y globalización. En *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria* (pp. 332). Herrera, M y Jilmar Díaz, C (comp). Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés Editores: Bogotá.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación

- intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.
- Ugalde Binda, N y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista Ciencias Económicas* 31(2), 179-187.
- UNESCO (2004). *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la educación de América Latina y el Caribe/UNESCO.
- UNESCO (y otras organizaciones) (2016). *Declaración de Incheon*.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNICEF (1989). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Comité Español de UNICEF.
- Urueta León, V. (2011). La educación ante los desafíos de la globalización. *Revista de Filosofía*, 69, 137-155.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Revista Anales de psicología*, 31(2), 562-569.
- Valdés Cuervo, Á. A., Pavón, M. M. & Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 11(1), 1-17.
- Vallespir, J., Rincón, J.C. & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-45. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>. Recuperado el 28 de febrero de 2016.
- Van Damme, Wilfried, (2004). La estética transcultural y el estudio de la belleza, en Puelles y Fernández (eds) *Estéticas: Occidente y otras culturas. Contrastes 9 (suplemento)*, 57-73. Málaga.
- Vázquez, J. (2005). Grupo de Atención al Inmigrante SAMFYC : Estudio de la Salud mental de una población en un área de atención primaria en

- Almería. Ponencia en el VIII Congreso de la Asociación Andaluza de Neuropsiquiatría. Almería.
- Vega, A. (Coord.) (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una educación de calidad*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Vidal Jiménez, R. (2005). Hermenéutica y Transculturalidad. Propuesta conceptual para una deconstrucción del “multiculturalismo” como ideología. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 12, 293-308.
- Vigo, B., Dieste, B. & Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>. Recuperado el 15 de marzo de 2016.
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P. & Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *Revista Modulema*, 1, 5-20.
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107. Recuperado el 27 de febrero de 2016 de <http://revistas.um.es/areas/article/view/16503147>
- Walther, A. (Coord.) (2013). *The view from the principal's office. The opinions of principals from 8 European Countries Compared. Comparative Analysis Institutional*. Frankfurt: University of Frankfurt.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Weizsäcker von, C.F. (1994). *L'uomo nella sua storia. Edizioni san Paolo torino*, 85.
- Wood, D., Kaplan, R. & Mcloyd, V. C. (2007). Gender differences in the Educational Expectations of Urban, Low-Income African American Youth: The Role of Parents and the School. *Journal of Youth adolescence*, 36, 417-427. doi: 10.1007/s10964-007-9186-2.
- XXIII Encuentro de Consejos escolares autonómicos y del estado (2015) *Documento base. Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y*

buenas prácticas. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr.../23encuentroceae-documentobase2015-pdf.pdf>

- Yamamoto, Y., & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22,189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.
- Yonis, M. (2000). Dimensión cultural del regionalismo en América Latina y El Caribe, en MATO, D. et alt. (Coord). *América Latina, en tiempos de globalización*. II. Ob. (pp.199-226).
- Zamora, A., (2006). Sociedad de la información y el conocimiento, y desarrollo social latinoamericano. *Revista Faro-Monográfico*, 4(2), 1-9. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Zebadúa Carbonell, J.P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas Juan Pablo. *Revista Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 9(1), 36-47.
- Zinovyeva, N.; Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2008). *Immigration and Students' Achievement in Spain. Serie capital humano y empleo*. Informe Fedea. Madrid: Fedea.

ÍNDICE DE FIGURAS

	<i>Pág.</i>
Figura 1	
Gráfico de barras de los ítems de recursos para la comunicación desde la perspectiva de las familias	170
Figura 2	
Gráfico de barras de los ítems de recursos para la comunicación desde la perspectiva del profesorado.....	170
Figura 3	
Gráfico de barras de los ítems de contenido de la comunicación de las familias con el profesorado.....	176
Figura 4	
Gráfico de barras de los ítems de contenido de la comunicación del profesorado con las familias	176
Figura 5	
Gráfico de barras de los ítems de conocimiento de la vida del centro que poseen las familias	182
Figura 6	
Gráfico de barras de los ítems de conocimiento de la vida del centro de poseen las familias según el profesorado	183
Figura 7	
Gráfico de barras de los ítems de participación en la vida del centro según las propias familias.....	187
Figura 8	
Gráfico de barras de los ítems de participación en la vida del centro según la percepción del profesorado	187

Pág.

Figura 9

Gráfico de barras de los ítems de contribución de la familia en los aprendizajes 190

Figura 10

Gráfico de barras de los ítems de tipos de relaciones personales que establecen las familias con el profesorado194

Figura 11

Gráfico de barras de los ítems de tipos de relaciones personales que mantiene el profesorado con las familias195

Figura 12

Gráfico de barras de los ítems vinculados al conocimiento que posee el profesorado sobre la vida de sus alumnos.....199

**ÍNDICE
DE
TABLAS**

	<i>Pág.</i>
Tabla 1	
Desigualdad en la concentración de alumnado migrante extranjero en Enseñanzas de Régimen General y especial por Comunidades Autónomas en España (Curso 2016-2017).....	59
Tabla 2	
Evolución de escolarización de alumnado extranjero en distintos cursos escolares en Enseñanzas de Régimen General y Especial por Comunidades Autónomas en España	77
Tabla 3	
Distribución de escolarización de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General y especial por Comarcas de la Región de Murcia. Curso 2015/2016.....	79
Tabla 4	
Distribución de familias migrantes participantes por Centros educativos de atención preferente. Curso 2016/2017	144
Tabla 5	
Distribución de familias migrantes participantes por cursos en Centros Educativos de atención preferente. Curso 2016/2017	145
Tabla 6	
Encuestas según quien ha contestado al cuestionario	146
Tabla 7	
La profesión de las madres	147
Tabla 8	
La profesión de los padres	148

	<i>Pág.</i>
Tabla 9	
El nivel de estudios de las madres	149
Tabla 10	
El nivel de estudios de los padres	150
Tabla 11	
Los centros educativos a los que pertenecen profesores participantes	151
Tabla 12	
La experiencia docente de los participantes.....	152
Tabla 13	
El curso del que son los tutores participantes.....	153
Tabla 14	
La ubicación de los centros educativos que pertenecen los profesores participantes	154
Tabla 15	
Distribución de números de ítems por dimensiones tratadas en los cuestionarios dirigidos a las familias.....	156
Tabla 16	
Prueba de Alfa de Cronbach. Cuestionario dirigido a las familias.....	158
Tabla 17	
Distribución de números de ítems por dimensiones tratadas en los cuestionarios dirigidos a los profesores	161

Pág.

Tabla 18

Prueba de Alfa de Cronbach. Cuestionario dirigido al profesorado162

Tabla 19

Estadísticos descriptivos y significación estadística referidos al objetivo

1. Percepción de familia y profesorado. Prueba U de Mann-Whitney174

Tabla 20

Estadísticos descriptivos y significación estadística referidos al objetivo

2. Percepción de familia y profesorado. Prueba U de Mann-Whitney..... 180

Tabla 21

Estadísticos descriptivos y significación estadística referidos al objetivo

3. Percepción de familia y profesorado. Prueba U de Mann-Whitney.....185

Tabla 22

Estadísticos descriptivos y significación estadística referidos al objetivo

4. Percepción de familia y profesorado. Prueba U de Mann-Whitney.....189

Tabla 23

Estadísticos descriptivos (Media y desviación típica) referidos al

objetivo 5. Percepción de familia193

Tabla 24

Estadísticos descriptivos y significación estadística referidos al objetivo

6. Percepción de familia y profesorado. Prueba U de Mann-Whitney.....197

Tabla 25

Estadísticos descriptivos (Media y desviación típica) referidos al

objetivo 7. Percepción de profesorado..... 202

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS

FAMILIAS

(ORIGINAL)

**CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS Y
PROFESORADO DE CENTROS EDUCATIVAS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE
MURCIA**

CUESTIONARIO PARA PADRES

CENTRO:.....

LOCALIDAD:.....

Este cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información acerca de la comunicación que existe entre los padres y el profesorado del centro en el que cursan estudios sus hijos. Sus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a mejorar la cantidad y calidad de dichas relaciones y el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos.

A continuación va a encontrar preguntas que se valoran con números. Por favor, conteste rodeando con un círculo el número que estime adecuado en cada una de ellas, de acuerdo con la siguiente correspondencia:

1: Nunca

2: Pocas veces

3: Algunas veces

4: Frecuentemente

5: Siempre o casi siempre

Le solicitamos que en el lugar destinado a "**Observaciones/Propuestas de mejora**" especifique todo lo que considere oportuno en relación con el contenido de la pregunta o apartado, así como lo que podría hacerse, según su criterio, para mejorar el contenido de lo expuesto. Igualmente, le rogamos que deje en blanco aquella/s pregunta/s cuya respuesta realmente desconozca.

En el caso de que tenga varios hijos escolarizados, conteste el cuestionario tomando como referencia la realidad del hijo que se lo haya entregado.

Le rogamos que, una vez contestado el cuestionario, lo devuelva al tutor de su hijo, en el plazo máximo de una semana.

1. RECURSOS PARA LA COMUNICACIÓN					
1.1. Utilizo el horario de tutoría de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.2. Encuentro adecuado el horario de tutoría de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.3. Asisto a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.4. Encuentro útiles las reuniones grupales con el tutor de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.5. Mantengo entrevistas puntuales con el tutor y/o resto de profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.6. Considero útiles las entrevistas puntuales con el tutor y/o profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.7. Hablo de mi hijo con su tutor en contactos casuales en la entrada o salida del colegio	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.8. Considero adecuados los contactos casuales con el tutor para hablar sobre mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.9. El tutor de mi hijo utiliza una agenda como vía de comunicación entre él y los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

1.10. Encuentro útil la agenda para tener un mayor seguimiento de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.11. Las citas para hablar con el profesorado de mi hijo se comunican a través del teléfono	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.12. Se me cita para contactar con los profesores a través de cartas	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.13. La agenda es el medio por el que nos citamos los profesores de mi hijo y yo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.14. Para la comunicación con los padres se utilizan medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.)	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.15. En el centro se utilizan otros medios para la citación y/o la comunicación entre padres y profesores	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					

2. CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN CON EL PROFESORADO					
2.1. Cuando hablo con los profesores de mi hijo, los temas a tratar son propuestos por ellos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.2. Elijo el tema del que hablar cuando contacto con los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.3. Trato temas de disciplina cuando hablo con los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

2.4. Hablamos de actividades extraescolares del centro cuando hablo con el tutor	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.5. Hablo de los aspectos positivos del aprendizaje de mi hijo en los contactos con su tutor y/o resto de profesores	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.6. Hablo de los aspectos negativos y/o de las dificultades del aprendizaje de mi hijo en los contactos con su tutor y/o resto de profesores	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.7. Trato temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos cuando hablo con el tutor u otros profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.8. Hablo con el tutor de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mi hijo, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.9. Conversamos sobre el grado de adaptación de mi hijo al centro y de las relaciones de éste con sus compañeros, la familia y amigos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.10. Hablamos de la colaboración que prestamos en casa al proceso educativo de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.11. El tutor de mi hijo u otros profesores y yo hablamos de otros temas cuando tenemos algún tipo de contacto	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					
2.12. Me informan de las vías de participación de los padres en los centros escolares	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

3. CONOCIMIENTO DE LA VIDA DEL CENTRO					
3.1. Conozco la estructura y funcionamiento del centro donde estudia mi hijo (equipo directivo, profesorado, comisión de coordinación pedagógica, consejo escolar, horarios, dependencias, etc.).	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.2. Conozco personalmente al tutor de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.3. Conozco al resto de profesores que imparten clase a mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.4. Estoy informado sobre el Proyecto Curricular de la etapa que cursa mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.5. Conozco la Programación del Aula que utilizan los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.6. Tengo información sobre el Reglamento de Régimen Interior del centro donde cursa estudios mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.7. Conozco las ideas fundamentales que definen el ideario del centro de mi hijo (religión, valores, actitudes, normas, etc.) y que se expresan en el Proyecto Educativo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.8. Conozco las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.9. Tengo conocimiento sobre otros aspectos relacionados con la vida del centro	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					

4. PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DEL CENTRO					
4.1. Soy miembro del Consejo Escolar del centro en el que estudia mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.2. Soy miembro de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.3. Participo activamente en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.4. Participo en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.5. Asisto a talleres y/o actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.6. Participo en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.7. Soy miembro y/o participo en otras actividades organizadas por el centro	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					

5. CONTRIBUCIÓN DE LA FAMILIA EN LOS APRENDIZAJES					
5.1. Hablo con mi hijo sobre sus estudios	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.2. Superviso y controlo las tareas escolares de mi hijo en casa	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.3. Ayudo a mi hijo en la organización de su tiempo de estudio	1	2	3	4	5

<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.4. Me mantengo informado de la asistencia de mi hijo a clase	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.5. Fomento la realización de actividades culturales en mi familia, como cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.6. Me informo del tipo de actividades culturales o de ocio que realiza mi hijo (tipo de película, obra de teatro, lecturas, etc.)	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.7. Apoyo la realización de actividades extracurriculares o complementarias en mi hijo como idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.8. Contribuyo de otra forma al desarrollo de aprendizajes de mi hijo en el hogar	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cómo?..... <input type="checkbox"/> No					
5.9. ¿Quién se ocupa generalmente del seguimiento de los estudios de su hijo?	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/> Madres <input type="checkbox"/> Otras personas ¿quién?.....					
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

6. TIPOS DE RELACIONES PERSONALES					
6.1. Asisto por propia iniciativa a visitar a los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.2. Los profesores de mi hijo facilitan que me sienta cómodo cuando hablo con ellos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.3. Tengo confianza con los profesores para hablar de mi hijo	1	2	3	4	5

<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.4. El profesorado posibilita que me sienta libre para expresar mis ideas (tanto de acuerdo como de conflicto)	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.5. El profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de mi hijo, cuando se las propongo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.6. Encuentro apoyo y asesoramiento, por parte de los profesores de mi hijo, en temas educativos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.7. He tenido dificultades o conflictos con algún profesor de mi hijo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.8. Cuando he querido contactar con algún profesor de mi hijo, éste se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
6.9. Tengo algo que añadir respecto a las relaciones personales con los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿qué?..... <input type="checkbox"/> No					

7. COMPROMISO DE PADRES Y MADRES PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN	
7.1. En cuanto a las vías de comunicación con el profesorado (tutorías, reuniones, entrevistas, asambleas, contactos casuales, uso de la agenda escolar, etc.), estaría dispuesto a comprometerme en:	
7.2. Respecto al contenido a tratar en la comunicación con el profesorado (temas de disciplina, calificaciones, actividades extraescolares, desarrollo del aprendizaje, relaciones sociales y familiares, etc.), me podría comprometer a:	
7.3. Para adquirir un mejor conocimiento de la vida del centro (estructura y funcionamiento, profesorado, proyecto curricular, programación de aula, régimen interno, etc.), estaría dispuesto a:	
7.4. Respecto a mi participación en la vida del centro (consejo escolar, AMPA, actividades escolares y extraescolares, asambleas, reuniones grupales, etc.), estaría dispuesto a	

comprometerme en:
7.5. Acerca del desarrollo de los aprendizajes de mi hijo en casa (supervisión y control, organización del tiempo, fomento de actividades culturales y complementarias, etc.), me podría comprometer a:
7.6. Sobre el tipo de relaciones que mantengo con los profesores de mi hijo (frecuencia, confianza, posibilidad de expresión de ideas divergentes, etc.), en lo que a mí respecta, estaría dispuesto a comprometerme en:
7.7. Añada cualquier otro aspecto que, en lo que a usted respecta, considere que puede ayudar a mejorar la comunicación entre padres y profesores.

A CONTINUACIÓN LE PREGUNTAMOS ALGUNOS DATOS PERSONALES Y FAMILIARES
1. ¿Quién ha contestado al cuestionario?
<input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/> Otros.....
2. Nacionalidad:
3. Edad de la madre:
<input type="checkbox"/> Menos de 20 <input type="checkbox"/> De 20 a 30 <input type="checkbox"/> De 31 a 40 <input type="checkbox"/> De 41 a 50 <input type="checkbox"/> Más de 51
4. Edad del padre:
<input type="checkbox"/> Menos de 20 <input type="checkbox"/> De 20 a 30 <input type="checkbox"/> De 31 a 40 <input type="checkbox"/> De 41 a 50 <input type="checkbox"/> Más de 51
5. Profesión de la madre:
6. Profesión del padre:
7. Estudios de la madre:
<input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> E.S.O <input type="checkbox"/> Bachiller(FP) <input type="checkbox"/> Universidad
8. Estudios del padre:
<input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> E.S.O <input type="checkbox"/> Bachiller(FP) <input type="checkbox"/> Universidad
9. Curso al que asiste el hijo que le ha entregado este cuestionario:
<input type="checkbox"/> Infantil de 3 años <input type="checkbox"/> Infantil de 4 años <input type="checkbox"/> Infantil de 5 años
<input type="checkbox"/> 1º Primaria <input type="checkbox"/> 2º Primaria <input type="checkbox"/> 3º Primaria
<input type="checkbox"/> 4º Primaria <input type="checkbox"/> 5º Primaria <input type="checkbox"/> 6º Primaria

10. Ubicación del centro:

- Gran casco urbano (Murcia, Cartagena o Lorca) Casco Urbano
 Pedanías o periferia urbana Rural

11. Distancia de la vivienda familiar al centro educativo:

- Menos de 200m Entre 200 y 600m Entre 700 y 1.300m
 Más de 1.400m

12. El centro en el que está escolarizado su hijo ¿es el que deseaba inicialmente?

- Sí No

13. Miembros que conviven en la vivienda familiar

- Padre, madre e hijo/s Madre e hijo/s
 Padre e hijo/s Otros.....

Otros miembros que conviven en el hogar familiar.....

14. Número de hijos:.....

15. El lugar que ocupa el hijo que le ha remitido el cuestionario:.....

16. De forma global, la calificación media de su hijo suele ser:

- Infantil y Primaria: NM PA PA+(Destaca)

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS

FAMILIAS

(DEFINITIVO)

CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS Y PROFESORADO DE CENTROS EDUCATIVAS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE ATENCIÓN PREFERENTE DE LA REGIÓN DE MURCIA

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

CENTRO:.....LOCALIDAD:.....

NOMBRE/S DE HIJOS ESCOLARIZADO/S:.....

Este cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información acerca de la comunicación que existe entre los padres y el profesorado del centro en el que cursan estudios sus hijos. Sus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a mejorar la cantidad y calidad de dichas relaciones y el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos.

A continuación va a encontrar preguntas que se valoran con números. Por favor, conteste rodeando con un círculo el número que estime adecuado en cada una de ellas, de acuerdo con la siguiente correspondencia:

1: Nunca
2: Pocas veces
3: Algunas veces
4: Frecuentemente
5: Siempre o casi siempre

Le rogamos que deje en blanco aquella/s pregunta/s cuya respuesta realmente desconozca.

En el caso de que tenga varios hijos escolarizados, conteste el cuestionario tomando como referencia la realidad del hijo que se lo haya entregado.

Igualmente, le rogamos que, una vez contestado el cuestionario, lo devuelva al tutor de su hijo, en el plazo máximo de una semana.

1. RECURSOS PARA LA COMUNICACIÓN	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
1.1. Utilizo el horario de tutoría de mi hijo	1	2	3	4	5
1.2. Encuentro adecuado el horario de tutoría de mi hijo	1	2	3	4	5

1.3. Asisto a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor de mi hijo	1	2	3	4	5
1.4. Mantengo entrevistas puntuales con el tutor y/o resto de profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
1.5. Hablo de mi hijo con su tutor en contactos casuales en la entrada o salida del colegio	1	2	3	4	5
1.6. El tutor de mi hijo utiliza una agenda como vía de comunicación entre él y los padres	1	2	3	4	5
1.7. Encuentro útil la agenda para tener un mayor seguimiento de mi hijo	1	2	3	4	5
1.8. Las citas para hablar con el profesorado de mi hijo se comunican a través del teléfono	1	2	3	4	5
1.9. Se me cita para contactar con los profesores a través de cartas	1	2	3	4	5
1.10. La agenda es el medio por el que nos citamos los profesores de mi hijo y yo	1	2	3	4	5
1.11. Para la comunicación con los padres se utilizan medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.)	1	2	3	4	5

2. CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN CON EL PROFESORADO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
2.1. Cuando hablo con los profesores de mi hijo, los temas a tratar son propuestos por ellos	1	2	3	4	5
2.2. Elijo el tema del que hablar cuando contacto con los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
2.3. Trato temas de disciplina cuando hablo con los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
2.4. Hablamos de actividades extraescolares del centro cuando hablo con el tutor	1	2	3	4	5
2.5. Hablo de los aspectos positivos del aprendizaje de mi hijo en los contactos con su tutor y/o resto de profesores	1	2	3	4	5

2.6. Hablo de los aspectos negativos y/o de las dificultades del aprendizaje de mi hijo en los contactos con su tutor y/o resto de profesores	1	2	3	4	5
2.7. Trato temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos cuando hablo con el tutor u otros profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
2.8. Hablo con el tutor de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mi hijo, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses	1	2	3	4	5
2.9. Conversamos sobre el grado de adaptación de mi hijo al centro y de las relaciones de éste con sus compañeros, la familia y amigos	1	2	3	4	5
2.10. Hablamos de la colaboración que prestamos en casa al proceso educativo de mi hijo	1	2	3	4	5
2.11. Me informan de las vías de participación de los padres en los centros escolares	1	2	3	4	5

3. CONOCIMIENTO DE LA VIDA DEL CENTRO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
3.1. Conozco las Normas de Organización y Funcionamiento del centro donde estudia mi hijo (equipo directivo, profesorado, comisión de coordinación pedagógica, consejo escolar, horarios, dependencias, etc.).	1	2	3	4	5
3.2. Conozco personalmente al tutor de mi hijo	1	2	3	4	5
3.3. Conozco al resto de profesores que imparten clase a mi hijo	1	2	3	4	5
3.4. Conozco la Propuesta Curricular Docente que utilizan los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
3.5. Tengo información sobre el Plan de Recuperación y Refuerzo que utiliza el centro educativo donde cursa mi hijo	1	2	3	4	5
3.6. Tengo información sobre el Plan de Convivencia del centro donde cursa estudios mi hijo	1	2	3	4	5
3.7. Conozco las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5

4. PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DEL CENTRO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
4.1. Soy miembro del Consejo Escolar del centro en el que estudia mi hijo	1	2	3	4	5
4.2. Soy miembro de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
4.3. Participo en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro	1	2	3	4	5
4.4. Asisto a talleres y/o actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro	1	2	3	4	5
4.5. Participo en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc.	1	2	3	4	5

5. CONTRIBUCIÓN DE LA FAMILIA EN LOS APRENDIZAJES	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
5.1. Hablo con mi hijo sobre sus estudios	1	2	3	4	5
5.2. Superviso y controlo las tareas escolares de mi hijo en casa	1	2	3	4	5
5.3. Ayudo a mi hijo en la organización de su tiempo de estudio	1	2	3	4	5
5.4. Me mantengo informado de la asistencia regular de mi hijo a clase	1	2	3	4	5
5.5. Soy consciente que el absentismo escolar puede provocar consecuencias negativas en el rendimiento escolar de mi hijo.	1	2	3	4	5
5.6. Fomento la realización de actividades culturales en mi familia, como cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	1	2	3	4	5
5.7. Me informo del tipo de actividades culturales o de ocio que realiza mi hijo (tipo de película, obra de teatro, lecturas, etc.)	1	2	3	4	5
5.8. Apoyo la realización de actividades extracurriculares o complementarias en mi hijo como idiomas, informática, música,	1	2	3	4	5

danza, deporte, academias, etc.					
---------------------------------	--	--	--	--	--

6. TIPOS DE RELACIONES PERSONALES	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
6.1. Asisto por propia iniciativa a visitar a los profesores de mi hijo	1	2	3	4	5
6.2. Los profesores de mi hijo facilitan que me sienta cómodo y libre para expresar mis ideas (tanto de acuerdo como de conflicto)	1	2	3	4	5
6.3. Tengo confianza con los profesores para hablar de mi hijo	1	2	3	4	5
6.4. El profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de mi hijo, cuando se las propongo	1	2	3	4	5
6.5. Recibo orientación y asesoramiento, por parte de los profesores de mi hijo, en temas educativos	1	2	3	4	5
6.6. He tenido dificultades o conflictos con algún profesor de mi hijo	1	2	3	4	5
6.7. Cuando he querido contactar con algún profesor de mi hijo, éste se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación	1	2	3	4	5

A CONTINUACIÓN LE PREGUNTAMOS ALGUNOS DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

1. ¿Quién ha contestado al cuestionario?

Padre Madre Ambos Otros.....

2. Profesión de la madre:.....

3. Profesión del padre:.....

4. Estudios de la madre:

Ninguno Primaria E.S.O Bachiller(FP) Universidad

5. Estudios del padre:

Ninguno Primaria E.S.O Bachiller(FP) Universidad

6. Curso al que asiste el hijo que le ha entregado este cuestionario:

Infantil de 3 años Infantil de 4 años Infantil de 5 años

1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria 4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria

7. Ubicación del centro:

Gran casco urbano (Murcia, Cartagena o Lorca) Casco Urbano

Pedanías o periferia urbana Rural

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3
CUESTIONARIO DIRIGIDO AL
PROFESORADO
(ORIGINAL)

**CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS Y
PROFESORADO DE CENTROS EDUCATIVAS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE
MURCIA**

CUESTIONARIO PARA TUTORES

CENTRO:.....

LOCALIDAD:.....

Este cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información acerca de la comunicación que existe entre los padres de los alumnos de los que usted es tutor y el centro educativo, con el fin de mejorar la cantidad y calidad de dichas relaciones y poder así optimizar el desarrollo de los aprendizajes de todos los alumnos

A continuación va a encontrar preguntas con contenido numérico, por favor, conteste rodeando con un círculo el número que estime adecuado en cada una de ellas, de acuerdo con la siguiente correspondencia:

1: Nunca

2: Pocas veces

3: Algunas veces

4: Frecuentemente

5: Siempre o casi siempre

Le solicitamos que en el lugar destinado a "**Observaciones/Propuestas de mejora**" especifique todo lo que considere oportuno en relación con el contenido de la pregunta o apartado, así como lo que podría hacerse, según su criterio, para mejorar el contenido de lo expuesto. Igualmente, le rogamos que deje en blanco aquella/s pregunta/s cuya respuesta realmente desconozca.

Le rogamos que, una vez cumplimentado el cuestionario, lo entregue a la Dirección del centro en un plazo máximo de 10 días, junto con los cuestionarios de los padres de sus alumnos.

1. RECURSOS PARA LA COMUNICACIÓN					
1.1. Los padres utilizan el horario de tutoría	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

1.2. Encuentro adecuado el horario de tutoría para los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.3. Los padres asisten a las reuniones grupales a las que se les cita	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.4. Encuentro útiles las reuniones grupales con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.5. Tengo entrevistas puntuales con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.6. Considero útiles las entrevistas puntuales con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.7. Hablo con los padres de mis alumnos en contactos casuales en la entrada o salida del colegio	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.8. Considero adecuados los contactos casuales con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.9. Utilizo una agenda como vía de comunicación con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.10. Encuentro útil la agenda para tener una mayor comunicación con los hijos/padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.11. Las citas para hablar con los padres se comunican a través del teléfono	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.12. Se cita para contactar con los profesores a través de cartas	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.13. La agenda es el medio por el que se cita a los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

1.14. Para la comunicación con los padres se utilizan medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.)	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
1.15. En el centro se utilizan otros medios para la citación y/o la comunicación entre padres y profesores	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					

2. CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN					
2.1. Cuando hablo con los padres de mis alumnos, los temas a tratar son propuestos por mí	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.2. Elijo el tema del que hablar cuando contacto con los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.3. Trato temas de problemas de conducta cuando hablo con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.4. Hablamos de las actividades extraescolares del centro cuando contacto con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.5. Hablo de los aspectos positivos del aprendizaje de mis alumnos en los contactos con sus padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.6. Hablo de los aspectos negativos y/o de las dificultades del aprendizaje de mis alumnos en los contactos con sus padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.7. Trato temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos cuando hablo con los padres	1	2	3	4	5

<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.8. Hablo con los padres de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mis alumnos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.9. Converso con los padres sobre el grado de adaptación del alumno al centro y sus relaciones con sus compañeros, la familia y amigos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.10. Hablo con los padres sobre su colaboración en casa en el proceso educativo de sus hijos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.11. Informo a los padres sobre las vías para su participación en el centro educativo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
2.12. Los padres de mis alumnos y yo hablamos de otros temas cuando tenemos algún tipo de contacto	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					

3. CONOCIMIENTO DE LA VIDA DEL ALUMNO					
3.1. Conozco a las madres de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.2. Conozco a los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.3. Estoy informado acerca de los miembros que componen la unidad familiar de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.4. Conozco la profesión de los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

3.5. Conozco el grado y la forma en que los padres de mis alumnos contribuyen al desarrollo de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.6. Conozco qué alumnos viven fuera de la zona geográfica del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.7. Conozco el grupo de compañeros con los que suelen relacionarse mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.8. Conozco los problemas de aprendizaje de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.9. Conozco los alumnos que tienen problemas psico-afectivos relevantes	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.10. Estoy informado sobre posibles situaciones problemáticas familiares de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.11. Conozco a los alumnos que presentan problemas en sus relaciones sociales	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
3.12. Tengo conocimiento sobre otros aspectos relevantes en la vida de mis alumnos	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> <i>Sí ¿cuáles?.....</i> <input type="checkbox"/> <i>No</i>					

4. CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA VIDA DEL CENTRO					
4.1. Fomento que los padres de mis alumnos tengan un conocimiento amplio de la vida del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

4.2. Los padres de mis alumnos conocen la estructura y funcionamiento del centro (equipo directivo, profesorado, CCP, consejo escolar, horarios, dependencias, etc.)	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.3. Me conocen personalmente los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.4. Los padres de mis alumnos conocen al resto de profesores de sus hijos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.5. Los padres de mis alumnos están informados sobre el Proyecto Curricular de la etapa	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.6. Los padres de mis alumnos conocen las Programaciones del Aula que utilizamos los profesores	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.7. Los padres de mis alumnos tienen información sobre el Reglamento de Régimen Interior del Centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.8. Los padres de mis alumnos conocen las ideas fundamentales que definen el ideario del centro (religión, valores, actitudes, normas, etc.) y que se expresan en el Proyecto Educativo	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.9. Los padres de mis alumnos conocen las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.10. Favorezco la participación de los padres en la vida del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.11. Alguno de los padres de mis alumnos es miembro del Consejo Escolar del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					

4.12. Los padres de mis alumnos pertenecen a la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.13. Los padres de mis alumnos participan en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.14. Los padres de mis alumnos asisten a talleres y actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.15. Los padres de mis alumnos participan en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
4.16. Los padres de mis alumnos participan en otras actividades organizadas por el centro <input type="checkbox"/> Sí ¿cuáles?..... <input type="checkbox"/> No					

5. TIPOS DE RELACIONES CON LA FAMILIA					
5.1. Fomento la relación entre los padres de mis alumnos y el equipo de profesores	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.2. Los padres asisten por propia iniciativa a visitar a los profesores de sus hijos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.3. Me muestro accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con los padres	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.4. Facilito a los padres de mis alumnos que se encuentren cómodos cuando hablo con ellos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.5. Proporciono confianza a los padres de mis alumnos cuando	1	2	3	4	5

trato con ellos					
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.6. Posibilito a los padres que se sientan libres para expresar sus ideas (tanto de acuerdo como de conflicto)	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.7. Admito de los padres las sugerencias de mejora respecto a la educación de su hijo, cuando me las proponen	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.8. Proporciono apoyo y asesoramiento a los padres de mis alumnos en temas educativos	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Sí ¿cómo?..... <input type="checkbox"/> No					
5.9. He tenido dificultades o conflictos con algún padre de mis alumnos	1	2	3	4	5
<i>Observaciones/Propuestas de mejora:</i>					
5.10. Tengo algo que añadir respecto a las relaciones personales con los padres de mis alumnos					
<input type="checkbox"/> Sí ¿qué?..... <input type="checkbox"/> No					

6. COMPROMISO DEL PROFESORADO PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN
6.1. En cuanto a las vías de comunicación con los padres de mis alumnos (tutorías, reuniones, entrevistas, asambleas, contactos causales, uso de la agenda escolar, etc.), estaría dispuesto a comprometerme en:
6.2. Respecto al contenido a tratar en la comunicación con los padres de mis alumnos (temas de disciplina, calificaciones, actividades extraescolares, desarrollo del aprendizaje, relaciones sociales y familiares, etc.), me podría comprometer a:
6.3. Para adquirir un mejor conocimiento de la vida del alumno (padres, composición familiar, amistades, dificultades de aprendizaje, psicoafectivas, etc.), estaría dispuesto a:
6.4. Para que los padres tengan un mayor conocimiento del centro y participen más en la vida del mismo (estructura y funcionamiento, consejo escolar, AMPA, actividades escolares y extraescolares, asambleas, reuniones grupales, etc.), estaría dispuesto a comprometerme en:

6.5. Sobre el tipo de relaciones que mantengo con los padres de mis alumnos (frecuencia, confianza, posibilidad de expresión de ideas divergentes, etc.), en lo que a mí respecta, estaría dispuesto a comprometerme en:

6.6. Añada cualquier otro aspecto que, en lo que a usted respecta, considere que puede ayudar a mejorar la comunicación entre padres y profesores.

A CONTINUACIÓN LE PREGUNTAMOS ALGUNOS DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

1. **Sexo:** Hombre Mujer

2. **Edad:** Menos de 20 De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 a 50 Más de 51

3. **Años de docencia:** Menos de 5 De 5 a 9 De 10 a 14 De 15 a 20
 De 21 a 25 Más de 25

4. **Asignatura que imparte:**.....

5. **Curso del que es tutor:** Infantil de 3 años Infantil de 4 años Infantil de 5 años
 1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria 4º Primaria
 5º Primaria 6º Primaria

6. **Cargo que ocupa en el centro:** Ninguno, aparte de tutor Otros.....

7. **Nivel profesional:** Maestro Profesor de E.S Catedrático
 Profesor técnico F.P Otros.....

8. **Ubicación del centro:** Gran casco urbano (Murcia, Cartagena o Lorca) Casco Urbano
 Pedanías o periferia urbana Rural

Anexo 4
CUESTIONARIO DIRIGIDO AL
PROFESORADO
(DEFINITIVO)

**CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE
FAMILIAS Y PROFESORADO DE CENTROS EDUCATIVAS DE INFANTIL Y
PRIMARIA DE ATENCIÓN PREFERENTE DE LA REGIÓN DE MURCIA**

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

CENTRO:.....

LOCALIDAD:.....

Este cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información acerca de la comunicación que existe entre los padres de los alumnos de los que usted es tutor y el centro educativo, con el fin de mejorar la cantidad y calidad de dichas relaciones y poder así optimizar el desarrollo de los aprendizajes de todos los alumnos

A continuación va a encontrar preguntas con contenido numérico, por favor, conteste rodeando con un círculo el número que estime adecuado en cada una de ellas, de acuerdo con la siguiente correspondencia:

1: Nunca

2: Pocas veces

3: Algunas veces

4: Frecuentemente

5: Siempre o casi siempre

Le rogamos que deje en blanco aquella/s pregunta/s cuya respuesta realmente desconozca.

Igualmente, le rogamos que, una vez cumplimentado el cuestionario, lo entregue a la Dirección del centro en un plazo máximo de 10 días, junto con los cuestionarios de los padres de sus alumnos.

1. RECURSOS PARA LA COMUNICACIÓN	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
1.1. Los padres utilizan el horario de tutoría	1	2	3	4	5
1.2. Encuentro adecuado el horario de tutoría para los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
1.3. Los padres asisten a las reuniones grupales a las que se les cita	1	2	3	4	5
1.4. Tengo entrevistas puntuales con los padres	1	2	3	4	5
1.5. Hablo con los padres de mis alumnos en contactos casuales en la entrada o salida del colegio	1	2	3	4	5
1.6. Utilizo una agenda como vía de comunicación con los padres	1	2	3	4	5
1.7. Encuentro útil la agenda para tener una mayor comunicación con los hijos/padres	1	2	3	4	5
1.8. Las citas para hablar con los padres se comunican a través del teléfono	1	2	3	4	5
1.9. Se cita para contactar con los profesores a través de cartas	1	2	3	4	5
1.10. La agenda es el medio por el que se cita a los padres	1	2	3	4	5
1.11. Para la comunicación con los padres se utilizan medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.)	1	2	3	4	5

2. CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
2.1. Cuando hablo con los padres de mis alumnos, los temas a tratar son propuestos por mí	1	2	3	4	5
2.2. Elijo el tema del que hablar cuando contacto con los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
2.3. Trato temas de problemas de conducta cuando hablo con los padres	1	2	3	4	5
2.4. Hablamos de las actividades extraescolares del centro cuando contacto con los padres	1	2	3	4	5

2.5. Hablo de los aspectos positivos del aprendizaje de mis alumnos en los contactos con sus padres	1	2	3	4	5
2.6. Hablo de los aspectos negativos y/o de las dificultades del aprendizaje de mis alumnos en los contactos con sus padres	1	2	3	4	5
2.7. Trato temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos cuando hablo con los padres	1	2	3	4	5
2.8. Hablo con los padres de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mis alumnos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses	1	2	3	4	5
2.9. Converso con los padres sobre el grado de adaptación del alumno al centro y sus relaciones con sus compañeros, la familia y amigos	1	2	3	4	5
2.10. Hablo con los padres sobre su colaboración en casa en el proceso educativo de sus hijos	1	2	3	4	5
2.11. Informo a los padres sobre las vías para su participación en el centro educativo	1	2	3	4	5

3. CONOCIMIENTO DE LA VIDA DEL CENTRO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
3.1. Los padres de mis alumnos conocen las Normas de Organización y Funcionamiento del centro (equipo directivo, profesorado, CCP, consejo escolar, horarios, dependencias, etc.)	1	2	3	4	5
3.2. Me conocen personalmente los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
3.3. Los padres de mis alumnos conocen al resto de profesores de sus hijos	1	2	3	4	5
3.4. Los padres de mis alumnos están informados sobre la Propuesta Curricular Docente	1	2	3	4	5
3.5. Los padres de mis alumnos conocen el Plan de Recuperación y Refuerzo que utilizamos los profesores	1	2	3	4	5
3.6. Los padres de mis alumnos tienen información sobre el Plan de Convivencia del Centro	1	2	3	4	5

3.7. Los padres de mis alumnos conocen las actividades de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

4. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA VIDA DEL CENTRO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
4.1. Alguno de los padres de mis alumnos es miembro del Consejo Escolar del centro	1	2	3	4	5
4.2. Los padres de mis alumnos pertenecen a la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro	1	2	3	4	5
4.3. Los padres de mis alumnos participan en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro	1	2	3	4	5
4.4. Los padres de mis alumnos asisten a talleres y actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro	1	2	3	4	5
4.5. Los padres de mis alumnos participan en las asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales, etc.	1	2	3	4	5

6. TIPOS DE RELACIONES CON LA FAMILIA	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
6.1. Los padres asisten por propia iniciativa a visitar a los profesores de sus hijos	1	2	3	4	5
6.2. Facilito a los padres de mis alumnos que se encuentren cómodos y libres para expresar sus ideas (tanto de acuerdo como de conflicto)	1	2	3	4	5
6.3. Proporciono confianza a los padres de mis alumnos cuando trato con ellos	1	2	3	4	5
6.4. Admito de los padres las sugerencias de mejora respecto a la educación de su hijo, cuando me las proponen	1	2	3	4	5
6.5. Proporciono orientación y asesoramiento a los padres de mis alumnos en temas educativos	1	2	3	4	5

6.6. He tenido dificultades o conflictos con algún padre de mis alumnos	1	2	3	4	5
6.7. Me muestro accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con los padres	1	2	3	4	5

7. CONOCIMIENTO DE LA VIDA DEL ALUMNO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre o casi siempre
7.1. Conozco a las madres de mis alumnos	1	2	3	4	5
7.2. Conozco a los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
7.3. Estoy informado acerca de los miembros que componen la unidad familiar de mis alumnos	1	2	3	4	5
7.4. Conozco la profesión de los padres de mis alumnos	1	2	3	4	5
7.5. Conozco el grado y la forma en que los padres de mis alumnos contribuyen al desarrollo de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
7.6. Conozco qué alumnos viven fuera de la zona geográfica del centro	1	2	3	4	5
7.7. Conozco el grupo de compañeros con los que suelen relacionarse mis alumnos	1	2	3	4	5
7.8. Conozco los problemas de aprendizaje de mis alumnos	1	2	3	4	5
7.9. Conozco los alumnos que tienen problemas psico-afectivos relevantes	1	2	3	4	5
7.10. Estoy informado sobre posibles situaciones problemáticas familiares de mis alumnos	1	2	3	4	5
7.11. Conozco a los alumnos que presentan problemas en sus relaciones sociales	1	2	3	4	5
7.12. Tengo conocimiento sobre otros aspectos relevantes en la vida de mis alumnos	1	2	3	4	5

A CONTINUACIÓN LE PREGUNTAMOS ALGUNOS DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

1. **Sexo:** Hombre Mujer

2. **Años de docencia:** Menos de 5 De 5 a 9 De 10 a 14 De 15 a 20
 De 21 a 25 Más de 25

3. **Curso del que es tutor:** Infantil de 3 años Infantil de 4 años Infantil de 5 años
 1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria 4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria

4. **Ubicación del centro:** Gran casco urbano (Murcia, Cartagena o Lorca) Casco Urbano
 Pedanías o periferia urbana Rural