

# Explorando la alianza entre familias migrantes y escuela

## Exploring the Partnership between Migrant Families and Schools

**Mohamed Chamseddine Habib Allah**

Doctor en Educación, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Educación Social  
Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Murcia  
mohamed.c.h@um.es  
<https://orcid.org/0000-0001-9817-652X>

**Resumen:** Optar por la coeducación implica apostar por una relación de confianza entre el profesorado y las familias. En tal sentido, el propósito principal de la presente aportación es analizar los elementos que inciden en la relación entre los padres migrantes y los docentes. La investigación de carácter cuantitativo incluye a 823 padres magrebíes y latinoamericanos y 150 profesores de 10 centros de Educación Infantil y Primaria de Atención Preferente de la Región de Murcia. Para la recogida de información se emplearon dos cuestionarios, uno dirigido a las familias, y otro destinado a los docentes, donde se analizaron tres dimensiones: el nivel de comprensión que tienen los padres migrantes sobre los aspectos relevantes del Centro Escolar, las estructuras formales que emplean tanto los progenitores migrantes como los docentes para la comunicación, y, finalmente, el conocimiento que poseen estos últimos sobre los elementos significativos de la dinámica fa-

**Abstract:** Opting for co-education implies a commitment to a relationship of trust between teachers and families. In this sense, the main purpose of this contribution is to analyse the elements that affect the relationship between migrant parents Maghribis and Latin Americans and teachers. The quantitative research includes 823 parents and 150 teachers from 10 early childhood and elementary schools of preferential attention in Region of Murcia. Two questionnaires were used to collect information, one aimed at families and the other at teachers, in which three dimensions were analysed: migrant parents' understanding level about relevant aspects of school, formal structures that both migrant parents and teachers use for communication, and finally, teachers' knowledge about significant elements of the family and social dynamics of migrant pupils. The main results show that parents have a better knowledge of the organization and

miliar y social del alumnado migrante. Los principales resultados ponen de manifiesto que los padres conocen mejor la organización y funcionamiento del centro que la propuesta curricular docente o el plan de recuperación y refuerzo. Del mismo modo, se revela el uso inadecuado de las vías formales de participación, y que el profesorado no conoce personalmente a los padres varones del alumnado de origen migrante.

**Palabras clave:** Comunicación; alianza; familias magrebies y latinoamericanas, escuela.

functioning of the school that the teaching curriculum proposal or the recovery and reinforcement plan. Similarly, it reveals the inadequate use of formal channels of participation, and that teachers do not know personally students' male parents with a migrant background.

**Key Words:** Communication; partnership; family migrant Maghribs and Latin Americans; school.

## 1. Introducción

Hablar de la relación familia-escuela es abordar un clásico de la investigación en Ciencias Sociales. Sin embargo, en las últimas décadas aparecen otros estudios con la mirada puesta en la comunicación entre los progenitores de origen migrante y los centros escolares. En tal sentido, la llegada de alumnado migrante a los centros educativos ha producido un mayor desafío a la comunidad educativa, en cuanto a la gestión de la comunicación entre sus familias y los equipos docentes. Prueba de ello es el desconocimiento mutuo y la ausencia de acercamiento de posturas para la construcción de una relación fluida y estable entre ambas partes, que sigue siendo una tarea pendiente de resolver (Beltrán et al., 2019; Chamseddine y Hernández-Martín, 2020).

Es evidente que la tensión entre ambas instituciones educativas no es un fenómeno emergente, sino un debate visible que no está exento de incidencias, y que cuyo impacto ha producido el desenganche del proceso comunicativo, repercutiendo de formas muy negativas en la alianza entre estos dos actores de la comunidad educativa (Chamseddine, 2020). La cogestión de las barreras existentes en este proceso de comunicación es un imperativo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y la transformación educativa. Partiendo de estas premisas, algunos autores matizan que dicho distanciamiento se atribuye a la ausencia del sentido de pertenencia como

un elemento clave para incrementar el grado de participación, e impulsar un clima armónico entre ambos agentes de socialización (Gigli et al., 2019; Razeto, 2020).

Otros autores consideran (Gomáriz et al., 2019) que el propio equipo docente debería ser el promotor principal de la implicación de las familias migrantes, reconvirtiendo la tendencia de ni asistir ni participar por la predisposición a compartir responsabilidades y objetivos educativos comunes y consensuados. En la misma dirección, apuntan Godás et al. (2019) cuando señalan que es necesario clarificar los elementos que sustentan la construcción del rol parental como hilo conductor y principio de motivación intrínseca para asumir la responsabilidad en la trayectoria escolar de las hijas e hijos, centrando el interés en el compromiso moral y ético del propio profesorado. Ahora bien, no se trata de dictar normas para aplicar en el seno familiar, sino de apoyar a estos progenitores para desarrollar nuevas formas de abordar sus deberes como padres, evitando a su vez la sensación de que los docentes sean percibidos como intrusos en la dinámica intrafamiliar.

Si centramos nuestra atención en la comprensión de la vida escolar por parte de las familias migrantes, se puede comprobar que numerosas investigaciones han considerado que existe un gran desconocimiento de la dinámica del centro por parte de estos padres, que obstaculiza no sólo su participación en la vida del centro, sino también en la inclusión y el éxito escolar de sus hijos e hijas (García Sanz et al., 2010; Gigli et al., 2019; Hernández- Prados et al., 2016; Hernández-Prados y Alcántara, 2016; Intxausti et al., 2014; Terrén y Carrasco, 2007). Dicho desconocimiento requiere una intervención psicopedagógica desde la escuela, haciendo hincapié en la función informativa y orientativa para minimizar el riesgo de exclusión de sus hijos e hijas, representando sus intereses, necesidades y prioridades para mejorar la calidad de su relación e interacción con la escuela.

Ahora bien, si profundizamos en las estructuras formales para la comunicación que se emplean en el contexto escolar por parte de las familias migrantes y profesorado, numerosas investigaciones (Colás y Contreras, 2013; Garreta, 2010, 2015; González, 2007; González et al., 2019; Parra et al., 2011; Llevot y Bernand, 2015; Lozano et al., 2013; Macía, 2019), señalan que existe la necesidad de utilizar adecuadamente el horario de tutoría, las entrevistas puntuales, y las reuniones grupales, para evitar que el intercambio de información se limite a los contactos casuales, que se producen en la entrada o salida del centro escolar. Los mismos autores añaden que el empleo de medios de comunicación como la agenda, cartas, teléfono, u otros

medios telemáticos, como mensajes de texto, correo electrónico, web, blog, etc., debería incrementarse como posibles canales estables de comunicación.

Unido a lo expuesto, existen antecedentes en la literatura especializada en esta temática que confirman que el conocimiento que posee el profesorado sobre la vida del alumnado migrante, tampoco goza de buenos indicadores (Aparicio, 2003; Aguado et al., 2003; Benner y Mistry 2007; Gómez, 2015; Leiva, 2013a, 2013b; Rodríguez y Fernández, 2018; Rubie-Davies et al., 2010; Wood et al., 2007), teniendo en cuenta que manejar los aspectos relevantes de alumnado, tanto dentro como fuera de la escuela, permite proporcionar la comprensión de elementos claves que pueden obstaculizar o facilitar el destino académico del alumnado en cuestión.

## 2. Objetivos

Partiendo de la promoción y la mejora de la relación entre las familias migrantes y los docentes, el objetivo general de nuestra aportación es analizar los elementos que inciden en la relación entre los padres migrantes y los docentes. Este propósito principal se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el nivel de comprensión adquirido por las familias migrantes sobre los aspectos relevantes del Centro Escolar.
- Analizar las estructuras formales de comunicación que utilizan los docentes y los progenitores migrantes.
- Describir los elementos significativos que poseen los docentes sobre la dinámica familiar y social del alumnado migrante.

## 3. Método

### 3.1. Diseño

En esta investigación se utiliza un diseño de carácter cuantitativo de corte descriptivo y transversal, en el que los datos fueron recogidos mediante cuestionarios que se aplicaron en centros de Educación Infantil y Primaria denominados de atención preferente. En tal sentido, estos centros educativos han sido calificados como preferentes 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 alum-

nado con necesidades de compensación educativa; porcentaje de alumnado con ayudas de comedor; porcentaje de alumnado con ayudas para libros; porcentaje de tasa de absentismo escolar; porcentaje de alumnado repetidor; y porcentaje de profesorado sin destino definitivo en centros públicos, o con contrato temporal en centros privados concertados.

Tal y como señalan Soler et al. (2017) el uso cada vez más frecuente de la encuesta en las ciencias sociales ofrece la posibilidad de ser aplicada colectivamente, y ser analizada mediante el uso de distintas versiones y herramientas estadísticas multivariadas, y una serie de ítems valorados por medio de escalas tipo Likert, facilitando la recogida de información viable y concreta, garantizando el rigor de la misma.

### **3.2. Participantes**

En los 10 centros educativos participantes había 2651 familias del alumnado escolarizado. Para un nivel de confianza del 95% y un 3% de margen de error, fueron invitados 761 progenitores. En previsión de una posible muerte muestral, finalmente contamos con una muestra de 832 padres magrebíes y latinoamericanos. Dichas familias llevan residiendo en España más de diez años y se encuentran en edades comprendidas entre 25 y 40 años. Y para ampliar la riqueza de la información, simultáneamente, el tamaño de la muestra del profesorado se ejecutó por derivación de los progenitores, 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. Sin embargo, en la investigación se han unido otros 83 profesores voluntarios, sumando de esta manera una muestra real de 150 docentes.

### **3.3. Instrumentos**

En el estudio se aplicaron dos cuestionarios adaptados de las investigaciones de Gomáriz et al. (2008). En ambos instrumentos se establecen cinco alternativas de respuesta de escala Lickert: nunca (1), pocas veces (2), algunas veces (3), frecuentemente (4) y siempre o casi siempre (5). El primer cuestionario que está dirigido a las familias consiste en 49 ítems, y el segundo cuestionario está destinado a los docentes viene compuesto por 53 ítems.

Los dos instrumentos fueron sometidos a validación por expertos universitarios con amplia experiencia en elaboración de instru-

mentos, y por docentes con una trayectoria considerable en centros con presencia de alumnado migrante. Respecto a la fiabilidad del cuestionario de los padres el nivel de consistencia interna a nivel global arrojó valores muy altos, con un Alpha de Cronbach de (.911). Y el cuestionario de los docentes reveló un valor alto de (.825). Centrando el interés en las dimensiones que nos ocupan, cabe indicar que la primera dimensión del primer instrumento resultó ser de .767 y la segunda presentó un valor de .708. Respecto a las tres dimensiones analizadas del segundo instrumento se encontraron los valores de .783, .427, y .525 respectivamente.

### **3.4. Análisis de datos**

Para el análisis estadístico, se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS versión 24. En tal sentido, cabe indicar que los procedimientos de la estadística descriptiva se han aplicado a los tres objetivos planteados. Ahora bien, en los objetivos 1 y 2 se buscan similitudes y diferencias significativas entre las respuestas de las dos muestras independientes para identificar el nivel de comprensión que tienen las familias migrantes sobre los aspectos relevantes del centro escolar, asimismo, para conocer las estructuras formales que emplean ambas partes. No obstante, en el objetivo 3 se analiza únicamente las respuestas del profesorado, ya que se trata de profundizar en el conocimiento que poseen éstos últimos sobre los elementos significativos de la dinámica familiar y social del alumnado migrante.

### **3.5. Resultados**

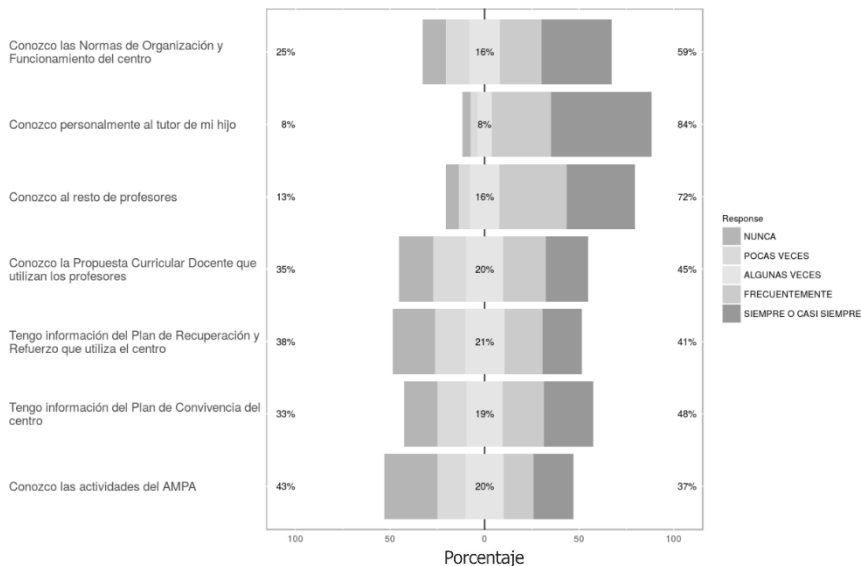
A continuación, se presentan los resultados de la investigación, partiendo de cada uno de los objetivos previamente planteados.

Objetivo 1. Identificar el nivel de comprensión adquirido por las familias migrantes sobre los aspectos relevantes del centro escolar.

En las Figuras 1 y 2 se presentan los porcentajes de respuestas 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.

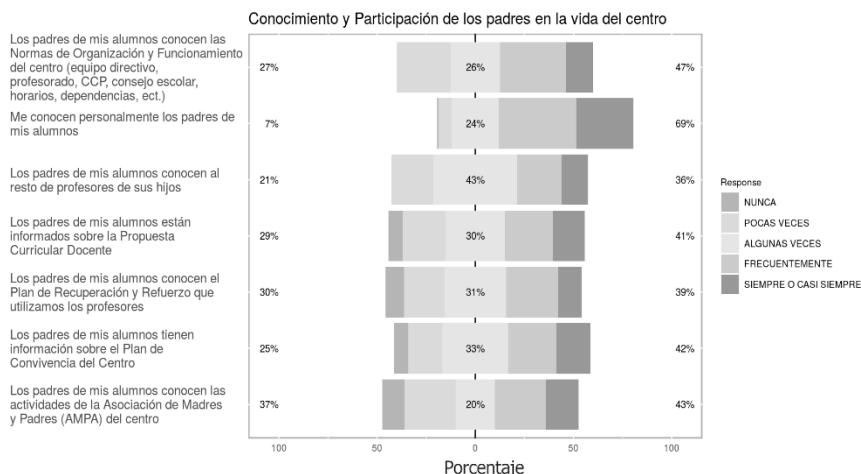
**Figura 1.**

*Nivel de comprensión que tienen las familias migrantes sobre los aspectos relevantes del Centro Escolar, según su propia opinión*



**Figura 2.**

*Nivel de comprensión que tienen las familias migrantes sobre los aspectos relevantes del Centro Escolar, desde la perspectiva de los docentes.*



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 que un 25% de padres 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 sí 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, 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 este 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, 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 manifiestan 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.

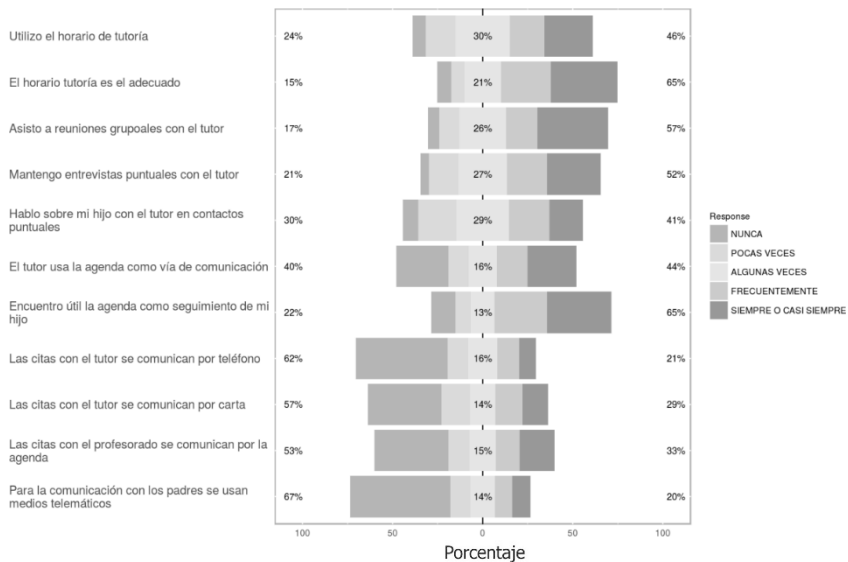
En cuanto a si las familias conocen las actividades de la asociación de madres y padres (AMPA) del centro, un 43% de los progenitores confirma que nunca o pocas veces ha tenido conocimiento de dichas actividades propuestas por el AMPA, frente a un 37% de docentes que considera que los padres manejan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

Objetivo 2. Identificar las estructuras formales que utilizan los docentes y los progenitores migrantes.

En las Figuras 3 y 4 se muestran los porcentajes de respuestas de familias y docentes respectivamente, que nos van a permitir explicar *a posteriori* las similitudes y las diferencias en éstas en cuanto a la dimensión asociada a los recursos para la comunicación que emplean ambas partes. La información viene agrupada del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

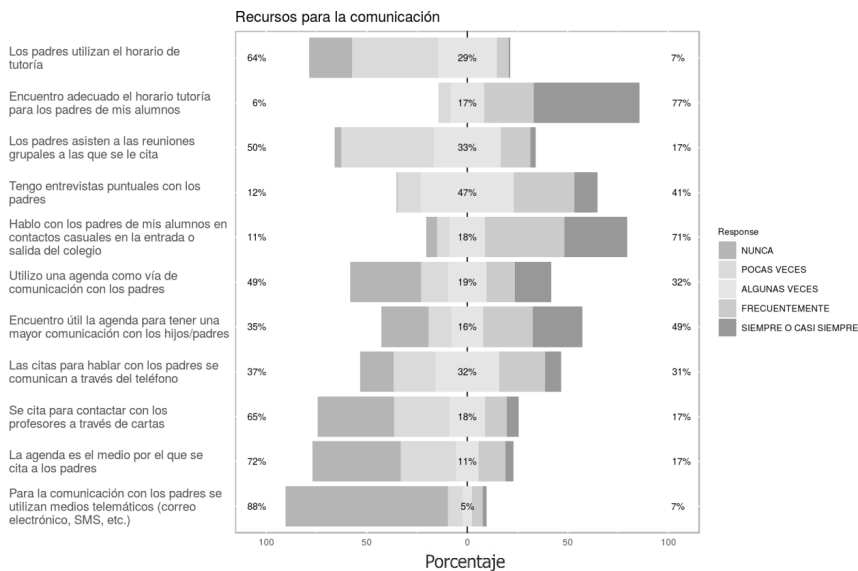
**Figura 3.**

*Estructuras formales que utilizan los progenitores migrantes*



**Figura 4**

*Estructuras formales que utilizan los progenitores migrantes, según los docentes*



Como se observa en las Figuras 3 y 4, 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 este 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 esta 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, un 30% de progenitores nunca o pocas veces ha procedido de esta manera, frente a un reducido 11% del profesorado encuestado. Un 29% de familias lo hace en algunas ocasiones y un 18% lo 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 obtiene 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, el 62% de padres considera que nunca o pocas veces se han concretado las citas mediante esta vía y queda reducida a un 37% cuando responden los profesores que tampoco han 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.

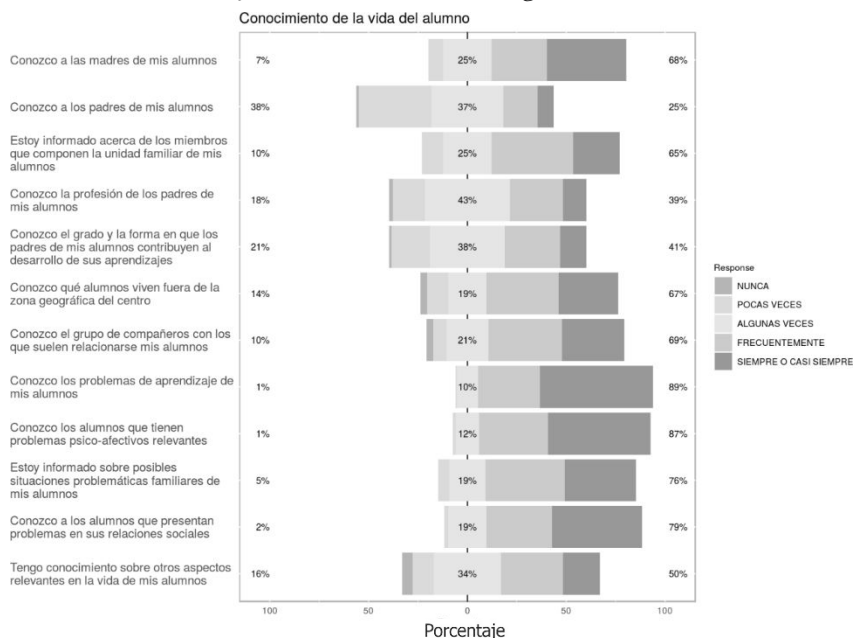
Para la comunicación con los padres a través de medios telemáticos (correo electrónico, SMS, etc.), un significativo 67% de familias reconoce que nunca o pocas veces se han empleado estos medios como vías de comunicación entre el profesorado y ellas, y un elevado 88% de profesores responde a la misma 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.

Objetivo 3. Describir los elementos significativos que poseen los docentes sobre la dinámica familiar y social del alumnado migrante.

En la Figura 5 se exponen los porcentajes de respuestas de los docentes de las categorías de cada ítem de la dimensión vinculada con los elementos significativos (transcendentes) que poseen los docentes sobre la dinámica familiar y social del alumnado migrante. Una vez más las categorías vienen agrupadas del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

**Figura 5.**

*Conocimiento que poseen los docentes sobre los elementos significativos de la dinámica familiar y social del alumnado migrante.*



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 esta 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 conocen, y un significativo 69% de profesorado confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre ha sabido qué personas han compartido es-

pacio 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 esta 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 sí 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.

#### **4. Discusión y conclusiones**

A la luz de los resultados obtenidos, se muestra que un grupo considerable de familias apenas 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 más significativo de ellos que manejan dichas normas. Estos resulta-

dos corroboran los encontrados en otras investigaciones (Hernández Prados et al., 2016; González, 2007; Llevot y Bernad, 2015), que revelan que siempre han existido grupos significativos de progenitores que sus conocimientos sobre las normas de organización y funcionamiento del centro se limitan a las nociones básicas que reciben en la reunión colectiva a principios del curso escolar.

Por otra parte, cabe indicar que un grupo importante de progenitores reconoce que en raras ocasiones ha sido informado sobre elementos tan relevantes como la propuesta curricular, el plan de recuperación y refuerzo, el plan de convivencia y las actividades que organizan las AMPA, opinión que coincide con la del profesorado. Datos similares ponen de manifiesto los resultados de otros autores (González, 2007; Hernández Prados et al., 2016) que reconocen la presencia de un grupo significativo de padres que carece de conocimiento exhaustivo sobre estos planes tan esenciales para el proceso educativo de los hijos e hijas.

En síntesis, consideramos que el docente se encuentra ante el reto de ser el agente y el interlocutor principal que no sólo debe facilitar la información sobre los elementos tan relevantes como la organización y funcionamiento del centro educativo, la propuesta curricular, el plan de recuperación y refuerzo, y el plan de convivencia, etc., sino también de tratar de profundizar con acciones concretas vinculadas a dichos aspectos para estimular la implicación de los progenitores en los aprendizajes de los hijos e hijas desde el hogar.

Por otro lado, los resultados obtenidos indican que un pequeño grupo de padres admite su escaso interés por utilizar el espacio de las tutorías y señala el inadecuado uso del horario de las mismas, frente a un importante grupo de profesorado que manifiesta la poca participación de los padres en las mismas, sin embargo, opinan que dicho horario es muy adecuado y se ajusta a las necesidades de los progenitores. Datos similares aparecen en los resultados de algunas investigaciones (González, 2007; Hernández Prados y Alcántara, 2016; Llevot y Bernad, 2015; Lozano et al., 2013) que confirman la baja utilización del horario de tutorías por parte de los padres a nivel general, y, también por parte de los progenitores migrantes en particular.

Respecto a la asistencia a las reuniones grupales, un grupo reducido de familias responde que en escasas ocasiones asiste a las reuniones grupales de padres con el tutor, no obstante, los docentes que manifiestan que la asistencia de las familias a estas reuniones es insuficiente a nivel global. En tal sentido, algunos autores (Ga-



rreta, 2015; Macía, 2019) manifiestan que la escasa implicación de los padres en estas reuniones está motivada por el carácter meramente informativo y obligatorio de las mismas, y la repetición de contenidos que no están adaptados a las dificultades idiomáticas de los padres de origen migrante.

En resumen, diríamos que los recursos y los espacios para comunicación, como estructuras formales de participación en los centros escolares, deberían tener en cuenta, tanto las capacidades como las limitaciones de las familias migrantes a la hora de rediseñar el contenido y el cometido de las mismas, así como la forma de transmitir su finalidad. Partiendo de dicha premisa, es evidente que la formación de estos padres es esencial para alcanzar unos resultados favorables en lo que se refiere a la utilización de recursos para la comunicación.

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 padres, se constata la existencia de un grupo poco significativo que indica que apenas contribuye en dicho proceso, sin embargo, asciende el grupo de docentes que considera que ha tenido conocimiento de esta colaboración. Estos datos corroboran los resultados obtenidos por otros estudios (García Sanz et al., 2010; Intxausti et al., 2014; Rubie-Davies et al., 2010) que confirman el creciente interés de las familias por la contribución y el seguimiento de la evolución escolar de los hijos e hijas.

En relación a si los docentes están informados sobre posibles situaciones problemáticas familiares de sus alumnos, se constata un grupo muy reducido que manifiesta que apenas ha tenido acceso a las mismas, mientras un número considerable de profesorado asegura que la información sobre estas problemáticas de la dinámica familiar de sus discentes ha estado disponible. En este sentido, algunos autores (Gómez Jarabo, 2015; Wood et al., 2007), reclaman el “despertar” del interés de los docentes sobre las causas de las posibles situaciones problemáticas del alumnado para poder afrontar la mejora de la convivencia escolar.

En resumen, consideramos de gran importancia que los docentes conozcan e interactúen con los padres varones con la finalidad de involucrarles de forma regular en el proceso educativo de los hijos e hijas. Asimismo, identificar a los miembros de la unidad familiar, su nivel de formación, su actividad laboral, las posibles situaciones problemáticas que se den tanto en la vida social como en la esfera propiamente intrafamiliar, ya que estas variables no son menos

importantes, sino son determinantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza del alumnado.

Algunas de las limitaciones que se observan en el estudio acometido son la ausencia de un análisis de carácter cualitativo y pruebas de contraste de hipótesis como una T de Student, o Chi cuadrado, que nos permiten una interpretación más significativa y contextualizada del tema que nos ocupa. Asimismo, es necesario profundizar en otras variables significativas como la procedencia de los padres, la dinámica familiar, los años de residencia de los mismos en España, los años de experiencia de los docentes en estos centros y su formación en atención a la diversidad cultural.

## Referencias

- 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.
- Aparicio, R. (coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140>.
- Beltrán-Véliz, J.C.; Masilla-Sepúlveda, J.G.; Del Valle-Rojas, C.B., y Navarro-Aburto, B.A. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional en Educación*, 11(23), 5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Chamseddine, M. (2020). Study on communication between migrant families and schools. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(1), 34-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.404181>

- Chamseddine, M. y Hernández Martín, A. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Revista Educatio Siglo XXI*, 38(1), 229-252. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413491>
- García Sanz, M.P., Gomáriz 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. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito (Coord.), *Sociología de la Educación Secundaria* (Vol. III, pp. 47-65). Graó.
- 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.
- 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 Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9, 155-169.
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Gomáriz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Godás Otero, A., Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M.A., y García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar. Bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Revista Pedagogía Social*, 34, 81-96. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2019.34.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.06)
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista electrónica interuniversitaria de for-*

- mación del profesorado*, 22(3), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.389271>
- Hernández Prados, M.A., Gomáriz 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 XXI*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hernández Prados, M.A. y Alcántara Colomer, M.M. (2016). La participación familiar de la población inmigrante en la escuela. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 52, 41-61.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804>
- 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.
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. y Colás Bravo, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Revista Educación XXI*, 16(1), 210-232.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Parra Martínez, J., Gomáriz Vicente, M.A., y Sánchez-López, M.C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 177-192.
- Razeto-Pavez, A.C. (2020). Visita domiciliaria y participación de las familias en la educación. *Magis, Revista Internacional en Educación*, 13, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.vdpf>
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A.D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Efi-

- ciencia de la influencia por su grado de confluencia. *Arbor*, 194 (788), 1-15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>.
- Rubie-Davies, M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. y Dixon, R. (2010). Expectations of achievement. Student, teacher and parent perceptions. *Research in education*, 83, 36-53.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Soler Contreras, M.G.; Cárdenas Salgado, F.A.; Hernández Pina, F., y Monroy Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza origen y evolución. *Revista Educación y Educadores*, 20(1), 65-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Wood, D., Kaplan, R. y 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9186-2>

