

# La participación familiar de la población inmigrante en la escuela

**María Ángeles Hernández Prados**

*Doctora en Pedagogía, UM*

**María Mercedes Alcántara Colomer**

*Diplomada en Educación Social, UM*

## Resumen

Este estudio pretende conocer y valorar la participación de las familias inmigrantes y autóctonas en los procesos educativos de sus hijos e hijas. La muestra se compone de 70 familias de un centro educativo de infantil y primaria situado en el municipio de Alguazas (Murcia), de las cuales 21 eran inmigrantes. La orientación metodológica que se ha seguido es la descriptiva realizando la recogida de información a través de un cuestionario. Entre los resultados obtenidos cabe señalar la baja participación general entre las familias, y la evidente necesidad de implicarlas en aquellas vías de participación que ofrece el centro. El modelo de participación familiar de inmigrantes se muestra similar al modelo de participación familiar del centro.

**Palabras clave:** diversidad, escuela inclusiva, familias inmigrantes, integración, participación.

## Abstract

This study aims to learn about and valuing the contribution of families, immigrants and native in the educational process of their children. The sample is composed of 70 families from an of pre-school and primary education centre located in the municipality of Alguazas (Murcia), of which 21 were immigrants. The methodology that has been followed is the descriptive making the collection of information through a questionnaire. The results include the low overall participation among the families, and the apparent need to involve them in those ways of participation offered by the Center. Displays the model of family involvement of immigrants similar to the model of family involvement in the Center.

**Keywords:** diversity, inclusive school, immigrants families, integration, participation.

## 1. Las imágenes de la inmigración

La simbología y la imagen han acompañado a la humanidad en su proceso de hominización, introduciendo una lógica en el pensamiento y en las interacciones que mantenemos con los otros. La relevancia que la imagen ha adquirido en la sociedad de la información ha sido exponencial. La presencia de la cámara digital en los teléfonos móviles contribuye a la omnipresencia en la vida cotidiana de un dispositivo de producción de imágenes que transforma no solo la práctica de la fotografía, sino también al objeto de lo fotografiado (Gómez, 2012). Sin embargo, no nos referimos a ese querer inmortalizar en una imagen digital aquello que ha sido capturado por el ojo de una cámara, ya sean los paisajes, los encuentros familiares, o las “*photolife*” tan frecuentes en las redes sociales de aquellos que exponen públicamente a través de la imagen lo que hacen diariamente difuminando los límites entre lo privado y lo público o entre lo íntimo y lo privado.

Más bien hablamos de la imagen que construimos del otro, en nuestro caso el otro inmigrante, ya sea por aquello que nos transmiten los medios de comunicación, por lo que nos cuentan o por lo que vivimos. Los medios de comunicación, como informadores y mediadores entre la realidad cotidiana y el ciudadano, proceden a la elaboración de noticias, cada vez más numerosas, sobre el fenómeno de la inmigración, pero a menudo reconstruyen la realidad social de un modo parcial y sesgado, convirtiéndose así en importantes generadores y creadores de opinión, que pueden conducir al telespectador a una interpretación y actitud predeterminadas (Galán, 2006). Estas imágenes no son neutrales, ya que nos acompañan y condicionan la disposición que mostramos hacia los otros. Imágenes cargadas de juicios que se acercan o alejan de la realidad, y que atendiendo a la complejidad e imprevisibilidad del ser humano casi siempre responden al patrón de prejuicios tal y como lo recoge el *Diccionario* de la Real Academia (2011): juicios previos, opiniones previas, por lo general desfavorables, acerca de algo que se conoce mal o de forma insuficiente. El prejuicio implica un sesgo que no se fundamenta en razones y, por lo general, tiende a resistirse a evidencias que demuestran lo contrario. Estas realidades no son neutras, ya que afectan de forma decisiva a los espacios donde tienen lugar la convivencia, el encuentro, el reconocimiento social y personal, y debilitan según Urrutia y Peña (2007) el tejido social sobre el que se sustenta la cohesión social y obstaculizan el desarrollo positivo de nuestras sociedades plurales.

Si algo caracteriza el siglo XIX y XX es la industrialización y los fenómenos migratorios asociados a la misma, tanto exteriores como interiores. La movilidad de los ciudadanos y la repoblación de los espacios territoriales es una seña de identidad, que lejos de ir a menos ha ido aumentando y diversificándose con el pasar de los años. Hasta mediados de la década de los años setenta los flujos migratorios

han sido muy importantes y con destinos muy variados, “desde los de Argelia o América del Sur en los primeros años, a los de los años cincuenta y sesenta hacia Europa, fundamentalmente Francia, Suiza y Alemania, y otras partes del país, sobre todo al área de Barcelona” (Martínez Medina, 2006, 62). Posteriormente, en los inicios de la década de 1980, los inmigrantes provenían de Marruecos y de Argelia (Vilar, 2002), durante los años 90 se produce la siguiente oleada que provocó la aparición de subsaharianos (Bel y Gómez Fayren, 2000) y más recientemente, desde el 2000, se produce un incremento de la inmigración procedente de Ecuador y de los países del este de Europa, multiplicándose cuantiosamente el número de extranjeros residentes en España.

No obstante, la diversificación no está referida solo a la procedencia, sino también a las motivaciones que hacen emigrar a estas personas, de modo que desde los países de Europa Occidental aparecen un numeroso colectivo de residentes que suelen adquirir una vivienda en las áreas próximas al litoral mediterráneo debido a las óptimas condiciones climáticas que no encuentran en sus países de origen y deciden establecer su residencia en España una vez alcanzada la edad de jubilación, pero también aparece un grupo mayoritario de adultos jóvenes, procedentes de Iberoamérica, África y Europa del Este, que deciden venir a nuestro país en busca de un trabajo con el que mejorar su situación económica y la de sus familiares (Martínez Medina, 2006).

La opinión de los españoles/as sobre el fenómeno de la inmigración, deja constatado el hecho de que cada año la tendencia es adoptar posiciones cada vez más críticas y extremistas en contra de tal fenómeno. Generalmente existe una percepción simbólica diferente del emigrante y del inmigrante, del mismo modo que tampoco se percibe igual al inmigrante descrito en el párrafo anterior en primer lugar respecto del segundo. Los estudios sobre la actitud hacia los inmigrantes reflejan altos los porcentajes de población que considera a la inmigración como un problema (Dictamen sobre el Plan de Integración Social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia, 2007), mostrando una actitud de la población hacia la inmigración que no es muy favorable (Aparicio, 2003), ya que un 41.3% de la población considera que el número de inmigrantes en la actualidad es excesivo, un 39.9% reconoce tratar al inmigrante con desconfianza, asociándose frecuentemente a inseguridad ciudadana y delincuencia (CIS, 2009).

En esta misma línea, el estudio sobre las Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración (Rinken, Escobar y Velasco, 2011) puso de manifiesto que aunque la principales dimensiones de las actitudes se mantienen estables respecto a las anteriores ediciones (funcionalista, desconfiada, solidaria y excluyente), difieren en cuanto al peso que representan en la sociedad, pues la actitud funcionalista pierde parte de su protagonismo de antaño, mientras que la actitud

desconfiada pasa a agrupar a una mayoría relativa (un 35% aproximadamente) de la población andaluza. Por su parte, las posturas solidaria y excluyente, continúan siendo minoritarias, manteniendo sus respectivas cuotas de adhesión social.

Por otra parte, además de la imagen del inmigrante como portador de problemas, también destaca la que lo identifica como víctima de alteraciones sociales y culturales; encontrando o bien una respuesta de rechazo y discriminación por parte de la población autóctona o bien una actitud paternalista (Bueno y Belda, 2005); que tampoco ayuda a conseguir el mestizaje y la integración de estas personas. No obstante, el discurso político y la imagen ofrecida de la inmigración desde los medios de comunicación también inciden notablemente en ello (López Salas, 2005).

Nuestra forma de ver, de entender y de relacionarnos con la inmigración se encuentra mediatizada, al igual que en cualquier otro fenómeno social, por la construcción simbólica que hacemos de la misma a partir de una serie de representaciones, ideas y cuestiones que afectan también al fenómeno mismo, puesto que todas esas ideas que tienen tanto los españoles como los inmigrantes influyen en las relaciones entre unos y otros, y en el proceso de asentamiento de estos últimos en España (García, Gadea y Pedreño, 2010). De hecho, las actitudes de la población autóctona son esenciales en la integración del inmigrante, ya que van marcando una determinada forma de interacción con el otro. Generalmente, el rechazo no se muestra como un racismo manifiesto sino que, como apunta Labrador (2004), se exterioriza a través de sentimientos y conductas intangibles mucho más sutiles, implícitas y constantes. Los prejuicios de la población autóctona se materializan, por ejemplo, en el recelo que existe para alquilarles una vivienda, justificándose esa actitud en el hecho de que estas personas no se comportan igual que las autóctonas, no respetando ni valorando la propiedad ajena (Esteve, 2003). El resultado de todo esto es que nos encerramos en nosotros mismos o en el grupo que creemos que mejor representa nuestra identidad, en una postura totalmente defensiva (Portera, 2004). Entonces aparece lo que Bauman (2005) ha calificado como “comunidad gueto”, una comunidad que se auto-aisla. Y esta situación es la que nos encontramos con mayor frecuencia en las grandes urbes.

La comunidad educativa, evidentemente, también es susceptible de que los prejuicios o percepciones anteriores cobren fuerza. Tal como recoge Barañbar (2005) es frecuente que entre las familias inmigrantes se dé una situación de imposibilidad a la hora de asistir a reuniones o actividades extraescolares, hecho que es percibido por parte del profesorado como dejadez de sus funciones, falta de interés...estos prejuicios y concepciones van modelando diversas actitudes y comportamientos hacia las familias inmigrantes y sus hijos/as. Liberarnos de todos estos prejuicios es un hecho indiscutible, máxime en el ámbito educativo.

## 2. Educación, familia e inmigración

Los centros educativos como espacios de convivencia multicultural no se encuentran ajenos a esta realidad. El desconocimiento, la desconfianza al otro, conforman un conjunto de “intangibles negativos”, que obstaculizan el desarrollo de una buena convivencia en cualquier centro (Gallego, 2011). Desde este tipo de actitudes, la comunicación y colaboración mutua no son efectivas en ninguna de sus modalidades (profesor-alumno, alumno-alumno, familias-familias y familias-profesorado). Romper este círculo vicioso implica fomentar vías de participación que favorezcan el encuentro con el otro no desde la categoría o etiquetamiento realizado, ni desde la normatividad del discurso universal, sino desde las circunstancias que nos definen a cada uno.

Efectivamente, las escuelas de nuestro país han pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, abriendo un nuevo reto: el de la convivencia intercultural. En un intento por responder a esta problemática educativa, para algunos, para otros la oportunidad de un aprendizaje más humanizante y acorde al contexto actual globalizado, los centros escolares han funcionado desde la normatividad que determina la política educativa, olvidando que la normatividad no afecta solo a los procesos educativos, sino también a las personas. Ese afán por definir al otro desde categorías (inmigrante, autista, repetidor, etc.) otorgando a las etiquetas el poder de definir al otro y la necesidad educativa que presenta, reducen al sujeto educando en un ser abstracto desde donde solo se pueden ofrecer respuestas precarias a su vulnerabilidad. Desde este planteamiento se aniquila la posibilidad de formular preguntas o explicitar demandas, porque la mismidad queda supeditada a la abstracción de la categoría.

“Los marcos educativos basados en ideales y en una normatividad tendente a lo universal tienen el peligro de alejarse demasiado de los contextos reales y, por tanto, de las posibilidades reales de que esos marcos produzcan cambios significativos en las prácticas educativas. Se plantea en este trabajo la teoría educativa no ideal como marco desde el cual pensar la educación y orientarla teniendo en cuenta las condiciones y posibilidades de realización en determinados contextos, posibilitando transitar de una normatividad universal en ocasiones poco eficaz, a una normatividad situada que orienta la acción desde el reconocimiento de los límites sociales y culturales de esa acción” (Ramos, 2015, 101).

Sin obviar la importancia de la voluntad política, la educación, en general, y la escuela, en particular, se requiere de un planteamiento diferente de la educación intercultural y para ello se deben capacitar según Leiva y Escarbajal (2011) tanto a los profesores como a las familias y a los propios alumnos en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de códigos culturales, en el saber comunicarse en un contexto

pluricultural, tomar conciencia y repensar la propia identidad cultural, romper con el etnocentrismo, combatir los prejuicios y los estereotipos, y abrirse al encuentro con los otros en todas las facetas de la vida.

En este sentido, la escuela se convierte en un instrumento sustancial en la prevención y erradicación de dichas actitudes, favoreciendo, en su lugar, la igualdad de oportunidades, así como la convivencia y el encuentro, evitando la búsqueda de alguna homogeneidad. Como nos dice Meirieu (2004), el deseo de homogeneidad, arruina a la propia escuela, convirtiéndola en un lugar pobre, sin interacciones y sin posibilidades de compartir infinidad de experiencias con otros alumnos y sus respectivas familias de diferentes culturas. Pero ni la escuela es el único contexto educativo ni sus profesores los únicos agentes; también la familia representa un importante papel educativo. Por tanto la colaboración con las familias se torna como algo imprescindible.

La familia como un sistema en el que todos los miembros interactúan y se influyen recíprocamente, constituye por su propia naturaleza, el principal y primer núcleo de educación de los hijos. A ella le corresponde un importante papel educativo aunque tenga que delegar parte de sus tareas y haya de compartir la responsabilidad de la educación y el crecimiento de los hijos con otras instituciones, como son los centros educativos. El niño comienza su trayectoria educativa en la familia que la escuela complementa. Por tanto, familia y escuela son dos contextos próximos en la experiencia diaria de los alumnos, que exige un esfuerzo común para crear espacios de comunicación y participación de forma que le den coherencia a esta experiencia cotidiana. De la coordinación y armonía entre familia y escuela va a depender el desarrollo de personalidades sanas y equilibradas, cuya conducta influirá en posteriores interacciones sociales y convivencia en grupo, que crearán un nuevo estilo de vida. Es absolutamente imprescindible para el éxito en la educación, que entre la familia y la escuela haya un alto grado de comunicación y cooperación en las tareas educativas, puesto que “una educación inclusiva solo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia de todos los niveles y entre todos los actores implicados” (Echeita et. al., 2004, 50).

Esta propuesta inclusiva solo es viable si se eliminan todas las barreras que dificultan el aprendizaje, la participación y la implicación del alumnado y sus respectivas familias, especialmente las barreras culturales. Escuchar al otro, comprenderlo y sentir que existe en la escuela un apoyo emocional y social, además del educativo, resulta de gran trascendencia para el fomento de una actitud positiva en las familias respecto a la institución escolar (Essomba, 2006). Bajo estas premisas el presente estudio pretende conocer las condiciones que favorecen, o por el contrario obstaculizan, la participación de las familias inmigrantes en un centro educativo, ya que la participación es un elemento esencial en la calidad educativa que promueve el sentimiento de pertenencia que posibilita la vida en comunidad. Tomando

como referencia el estudio de Parra et al (2015) el sentimiento de pertenencia de las familias al centro escolar disminuye conforme el alumno transita por el sistema escolar alcanzando niveles mayores.

### 3. Aspectos metodológicos

Este trabajo pretende analizar la participación de los padres de origen inmigrante en la educación escolar de sus hijos, desde una doble perspectiva: por un lado desde el centro escolar, teniendo en cuenta las vías de participación reguladas y las ofertas formativas para los padres, y por otro lado, la implicación de los padres, desde su hogar, en el desarrollo de hábitos, actitudes y valores en consonancia con los que se promueven en el contexto escolar. Podemos concretar estas ideas en los siguientes *objetivos* específicos:

- Determinar el nivel de conocimiento de las familias participantes, de los recursos y vías de participación del centro.
- Detectar el grado de implicación de estos padres en los mecanismos de participación familiar que se establecen en el centro.
- Estudiar el grado de implicación de estos padres, en el hogar, en el desarrollo de hábitos, actitudes y valores en consonancia.
- Determinar el grado de comunicación y coordinación entre la familia y el centro educativo.

Esta investigación es de carácter *descriptivo*, ya que su objetivo es proporcionar determinados conocimientos respecto a una cuestión preocupante que se convierte en objeto de investigación. Se ha recurrido al cuestionario como técnica de recogida de información, al tratarse de un instrumento de indagación muy aceptado, principalmente en las investigaciones de carácter descriptivo. Para la elaboración del *cuestionario* se procedió al análisis de un total de ocho cuestionarios a partir de los cuales se estableció un borrador del mismo que fue sometido a validación por un grupo de ocho expertos de la Universidad de Murcia, de los cuales cinco eran mujeres y tres hombres, siguiendo el método Delphi con tres rondas y atendiendo a los criterios de claridad, pertinencia y coherencia. Tras realizar los cambios oportunos el cuestionario quedó compuesto por 15 cuestiones, de las cuales la primera hacía referencia a las variables independientes (edad, nacionalidad, nivel de estudios padre, nivel de estudios madre, jornada laboral padre, jornada laboral madre, número de hijos en la familia, así como su edad y género) y las restantes cuestiones permitían recabar la valoración que tienen las familias con respecto a la participación, organizadas en las siguientes dimensiones: aspectos organizativos del centro, nivel de conocimiento de los padres de las vías de participación del centro, grado de implicación de los padres en los mecanismos

de participación familiar que se establecen en el centro y, por último, la implicación de los padres, en el hogar, en el desarrollo de hábitos, actitudes y valores en consonancia con el centro educativo.

### 3.1. Población y muestra

La población a la que nos referimos en este trabajo es el conjunto de familias inmigrantes con hijos escolarizados en niveles no universitarios. Concretamente, a nivel regional, el número de alumnos de estas características ascienden a 32.449, de los cuales el 52,5% son hombres, y a nivel municipal, los alumnos extranjeros matriculados en educación no universitaria ascienden a 252, de los cuales casi el 48% son mujeres. Para esta investigación se tomó una muestra invitada de 200 familias, de las cuales 130 representaron la muestra productora de datos. Se trata de un proceso de investigación de caso único de un centro educativo de infantil y primaria situado en el municipio de Alguazas (Murcia), seleccionado intencionalmente atendiendo al número significativo de alumnado extranjero escolarizado en el mismo y que hubiera cierta diversidad en cuanto al país de origen, ya que está recibiendo un importante número de población inmigrante procedentes de países sudamericanos, sobre todo de Colombia y Ecuador, además de marroquíes y del este europeo. Ello reflejaría si la nacionalidad es un factor determinante en las relaciones que se establecen entre las familias inmigrantes y estas con las autóctonas. La presencia de alumnos inmigrantes se reparte por todos los ciclos, siendo ya muy significativa su incidencia en las aulas. A continuación se detallan algunas de las características de la muestra:

- En general, los miembros de la familia que en mayor proporción han respondido al cuestionario son las madres con un 64%, con respecto a un 11% de los padres.
- Se trata de familias fundamentalmente formadas por padre y madre con un hijo (17%), dos hijos (51%) o tres hijos (30%).
- Las edades de los padres, en su mayoría, están comprendidas entre los 39 y 42 años con un 34% de padres con esa edad. Y con respecto a las madres entre los 38 y 41 años con un 41% de madres con esa edad.
- Con respecto a la nacionalidad de ambos, los padres con nacionalidad española ascienden a un 68% y de otra nacionalidad un 24%, de los cuales un 11,4% son marroquíes, un 4,3% son ecuatorianos, entre otros. Las madres con nacionalidad española suponen un 72% y de otra nacionalidad el 25%, de las cuales un 5,7% son ecuatorianas, y el 10,0% son marroquíes, entre otras.
- Los estudios de ambos se distribuyen entre los estudios primarios, ESO y bachiller o módulo superior.



## 4. Resultados y análisis de datos

Una vez finalizado el proceso de investigación, todos los datos obtenidos a través del mismo requieren un tratamiento adecuado y válido para su descripción, análisis e interpretación de resultados, por lo que hemos optado por el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Para facilitar la lectura de los datos estos serán agrupados atendiendo a las objetivos de la investigación, presentando en primer lugar datos referidos a la situación de la participación familiar de forma global y posteriormente la referida a los inmigrantes, lo que nos permitirá situar cómo se encuentra la participación de estas familias respecto a la situación del centro.

### 4.1. Conocimiento de las familias de los recursos y vías de participación del centro

Somos conscientes de la existencia de condicionantes previos a la participación de las familias en los centros escolares que suelen ser de tipo cultural, actitudinal y de las posibilidades de conciliación laboral-familiar. Este último fue recogido en el cuestionario de la investigación, poniendo en evidencia que el 82% de las familias de nacionalidad española y el 76,2% de las de nacionalidad no española afirman no tener problemas para conciliar la vida laboral y familiar. Entre los que reconocen tener dificultades para conciliar la vida laboral y familiar alegan, principalmente, la incompatibilidad de los turnos laborales o tener a un familiar a su cargo, independientemente de la nacionalidad (Tabla 1).

TABLA 1. *Dificultades de conciliación. Porcentajes*

	Familias no inmigrantes	Familias inmigrantes
Distintos turnos laborales	44,4 %	50%
Jornada laboral larga	11,1%	0%
Tener otro familiar a cargo	33,3%	50%
Otros motivos	11,1%	0%

El nivel más básico de participación familiar en los centros escolares consiste en el mantenerse informado y conocer los recursos e instalaciones del centro. En general las familias consideran que poseen la información necesaria para participar en el centro, pero se percibe un porcentaje algo mayor en las familias de nacionalidad española (74,5%) frente a las otras nacionalidades (60%). Esta información es proporcionada en primer lugar y para ambos casos por los profesores

(50%), en segundo lugar por la AMPA (33%), por el equipo directivo (8,8% en familias españolas y el 16,6% de las familias inmigrantes) y por último, solo las familias de nacionalidad española recurren al tablón de anuncios (8,8%). No obstante, dado el desconocimiento de un tercio de las familias, se podría considerar revisar y abrir nuevas vías de transmisión informativa con las familias complementarias a las ya existentes.

En lo que respecta al nivel de conocimiento tanto del centro como de sus aspectos organizativos, se puede observar en la tabla 2, en general, que podemos extraer ciertas conclusiones a las respuestas ofrecidas por los padres. La estimación de los padres a su contribución en diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de su hijo, es bastante alto, habiendo determinados aspectos que sobresalen de manera significativa como: la asistencia al centro educativo, la preocupación por tener un espacio adecuado, supervisar e informarse de las tareas escolares o hablar con el hijo sobre los estudios.

Asimismo, con unos porcentajes similares entre familias españolas y de otras nacionales en el conocimiento del equipo directivo del centro (director y jefe de estudios), del tutor y el horario de tutoría, de los contenidos del aula, de las normas de funcionamiento, de las actividades del AMPA, etc. Quizás la diferencia más notoria se da entre aquellos que conocen al resto de profesores y aquellos que participan en escuela de padres y madres, en detrimento siempre de las familias de nacionalidad no española.

TABLA 2. *Descriptivos del conocimiento del centro que tienen las familias. Porcentajes*

Aspectos del centro	Familias no inmig	Familias inmig	Aspectos del centro	Familias no inmig	Familias inmig
Instalaciones	83,7%	95,2%	Plan de convivencia	28,6%	19,0%
Director/a del centro	93,9%	90,5%	Horas de tutoría	77,6%	76,2%
Tutor/a	95,9%	90,5%	Calendario escolar	91,8%	85,7%
Jefe/a de estudios	75,5%	76,2%	Act. complementarias	57,1%	66,7%
Resto de profesores/as	55,1%	33,3%	AMPA	79,6%	66,7%
Contenidos de aula	57,1%	66,7%	Actividades AMPA	44,9%	42,9%
Normas de funcionamiento	73,5%	76,2%	Escuela de padres y madres	26,5%	4,8%

## 4.2. Participación de las familias en los mecanismos de participación establece el centro

Si observamos la tabla 3, los datos muestran similitudes entre lo porcentaje de participación entre las familias españolas y de otras nacionalidades en la mayoría de aspectos. En general existe una mayor participación en las actividades extraescolares y organizativas del aula como las reuniones, y aquellas actividades vinculadas al plan de convivencia, AMPA, Consejo escolar y formación de las familias presentan índices de participación por debajo de lo deseable.

TABLA 3. *Descriptivos de la participación de las familias. Porcentajes*

	Familias no inmigrantes	Familias inmigrantes
El Plan de Convivencia	22,4	9,5
La Asociación de Madres y Padres del centro	36,7	33,3
El Consejo Escolar del centro en el que estudia su hijo/a	14,3	14,3
Las actividades complementarias o extraescolares	85,7	76,2
Programas de formación de padres y madres (Escuela de padres, talleres, cursos,..)	24,5	15,0
Asambleas que organiza el centro, las de clase, las reuniones grupales	67,3	61,9

Un análisis más específico de la participación de las familias en las actividades organizadas en el Centro Educativo desde la AMPA, nos permitió conocer que el 38% de familias inmigrantes participa en actividades complementarias (fiestas de fin de curso, convivencias, carnaval, etc.), valorando la participación como buena y muy buena (90% de los que colaboran). El 58% de las familias inmigrantes que no participan alegan que se debe al desconocimiento (67%) o a la falta de tiempo (33%). En el caso de las familias no inmigrantes el 45% reconocen haber participado en alguna ocasión en actividades complementarias y fiestas mencionadas anteriormente y ampliando cuantiosamente la lista de actividades y añadiendo también actividades de gestión del AMPA (Chocolatada, bocadillos, escuela de padres, asambleas del AMPA, lotería, recaudación de fondos, obras de teatro, tesorería del AMPA, miembro del AMPA,...). Entre los motivos principales de las familias españolas para no participar en estas actividades es principalmente la falta de tiempo y de conciliación con los horarios (69%), y en menor medida el desconocimiento (31%).

Del mismo modo, se profundizó en el análisis de la comunicación que las familias mantienen con el tutor de sus hijos o hijas, observan-

do que la mayoría tanto de familias españolas como de otras nacionalidades cumple el mínimo establecido por la ley (1 a 3 veces por curso). Sin embargo, los extremos evidencian, tal y como se puede observar en la tabla 4, que una de cada 5 familias inmigrantes no se comunica con el tutor, y que ninguna de ellas mantiene una comunicación más fluida (mas de 7 veces en el curso).

TABLA 4. *Número de veces que las familias se comunican con el tutor. Porcentajes*

	Ninguna	1-3	4-6	> 7
Familias no inmigrantes	4,1	48,97	32,6	14,28
Familias inmigrantes	19	52,4	28,6	0

En lo que respecta a los motivos que impulsan la comunicación con el tutor, se aprecia una diferenciación en función de la nacionalidad de las familias (Tabla 5), de modo que las familias de nacionalidad española suelen acudir por iniciativa propia a las tutorías en mayor medida que las de otras nacionalidad, pero estas suelen acudir a la reunión con el tutor por iniciativa del tutor en mayor medida que las autóctonas. Los canales que suelen emplearse para la comunicación del tutor con las familias o a la inversa son principalmente los horarios de tutoría y las reuniones.

TABLA 5. *Motivos de la comunicación con el tutor. Porcentajes*

	Iniciativa propia	Iniciativa tutor	Problemas conducta	Otros
Familias no inmigrantes	71,1	11,1	4,4	13,3
Familias inmigrantes	47,1	35,3	0	17,6

TABLA 6. *Canales de comunicación con el tutor. Porcentajes*

	Familias no inmigrantes	Familias inmigrantes
Horario de tutoría	43,7	33,3
Reuniones	29,2	28,6
Entrevistas	10,4	4,7
Agenda escolar	10,4	9,5
Encuentros (entradas y salidas del centro)	6,25	9,5
Cartas informativas	0	0
Otros	0	14,3

Por último se profundizó también en el tipo de actividades que se ofertan a las familias predominando en ambos casos las actividades de índole informativa. En cualquier caso, las familias de nacionalidad no española consideran, en mayor medida que las españolas, que el centro también oferta actividades formativas y deportivas.

TABLA 7. *Actividades para las familias. Porcentajes*

	Familias no inmigrantes	Familias inmigrantes
Informativas	69,2%	38,9
Formativas	7,6%	27,8
Culturales	10,2%	11,1
Deportivas	7,6%	22,2
Sociales	5,12%	0

Con la finalidad de impulsar la formación de familias en el centro, se les preguntó a la familias por el grado de compromiso con estas iniciativas, registrándose más de un 90% de familias en ambos casos dispuestos a dedicar parte de su tiempo en formarse en temas relacionados con la educación de sus hijo o hijas. Respecto a las temáticas, las necesidades formativas en las que convergen las familias independientemente de la nacionalidad es en las técnicas de estudio y trabajo intelectual, en los hábitos de conducta y en las relaciones interpersonales (sociabilidad e integración).

TABLA 8. *Necesidades formativas de las familias. Porcentajes*

	Familias no inmigrantes	Familias inmigrantes
Normas de comportamiento en casa	45,5	57,9
Adquisición de hábitos de conducta	54,4	68,4
Técnicas de estudio y de trabajo intelectual	84,1	84,2
Alimentación saludable	61,1	52,6
Relaciones con sus compañeros y amigos	59,1	73,7
Actividades de ocio y tiempo libre	48,8	47,4
Otros	5,12	9,6

### 4.3. Implicación de estos padres en el desarrollo de hábitos, actitudes y valores en el hogar

Existen distintas formas de participación de las familias en las cuestiones educativas, aquellas que se vinculan directamente en la vida del centro escolar y aquellas que se desempeñan en el ámbito familiar. A continuación nos centramos en esta última, cuya análisis ha contemplado un total de 9 ítems con cuatro opciones de respuesta (1= nada, 2= ocasionalmente, 3= Frecuentemente, y 4= siempre), para facilitar el análisis e interpretación de los datos, estos han sido agrupados de manera que la opción 1 representa casi nada, y la opción 2 casi siempre, tal y como se muestra en la tabla 8.

TABLA 8. *Participación de las familias desde el hogar. Porcentajes agrupados*

	Familias no inmigrantes		Familias inmigrantes	
	1	2	1	2
Me informo de las tareas escolares que mi hijo/a ha de realizar en casa	2	98	14,3	85,7
Ayudo a mi hijo/a a realizar las tareas de clase	36,5	63,1	47,6	52,4
Procuro que tenga un espacio adecuado para estudiar y/o realizar la tarea	2	98	0	100
Reviso que lleve todos los materiales necesarios para trabajar en la escuela/instituto	14,2	85,8	14,3	85,7
Hablo con mi hijo/a sobre el colegio/instituto	2	98	4,8	95,2
Reforzamos desde casa las normas de convivencia del centro	14,2	85,8	23,8	76,2
Me mantengo informado de la asistencia de mi hijo/a a clase	2	98	4,8	85,7
Fomento la realización de actividades culturales en mi familia (cine, biblioteca, conciertos, etc.)	32,6	67,4	31,6	68,4
Felicito y premio el buen comportamiento y rendimiento de mi hijo en el centro	4	96	30,3	70

\* 1= Casi nunca 2= Casi siempre

Respecto a la participación de las familias en el hogar, podemos comprobar que en aspectos como el garantizar un espacio adecuado para el estudio, revisar los materiales, hablar con el hijo/a sobre los estudios y fomentar actividades culturales ambos tipos de familias se encuentran en condiciones similares, ya que entre los datos existe menos de un 3% de diferencia. Sin embargo, también se aprecian aspectos en los que existe más de un 10% de diferencia entre las familias españolas y las de otras nacionalidades como mantenerse informado de las asisten-

cia a clase y de los deberes, reforzar las normas de convivencia y ayudar con los deberes, pero donde más distanciamiento se ha producido entre ambas familias, concretamente de un 16%, ha sido en el reconocimiento y recompensa del rendimiento de los hijos. En todos los casos las familias españolas puntúan más alto que las de otras nacionalidades.

#### 4.4. Comunicación y coordinación entre la familia y el centro educativo

Los resultados de la valoración que las familias realizan de la relación existente entre esta y el centro educativo han sido plasmados en la tabla 9, donde se encuentran los porcentajes agrupados, ya que facilitan la interpretación de los mismos. Así pues, se puede comprobar que aunque en ambos casos las familias se muestran satisfechas con la relación, los porcentajes son mayores en las familias españolas, especialmente en los aspectos de aula, encontrándose una mayor distancia entre ambas en lo que respecta a la valoración de la información que reciben del centro. Por el contrario, el punto de mayor acercamiento se encuentra en el conocimiento del comportamiento escolar de sus hijos.

TABLA 9. *Valoración de las familias de la relación familia-centro. Porcentajes agrupados*

	Familias no inmigrantes		Familias inmigrantes
	1*	2*	1*
La comunicación actual con los padres y madres es suficiente	18,4	81,6	28,5
El centro nos mantiene bien informados sobre diversos temas	6,1	93,9	23,8
Estoy bien informado de la relación que mi hijo/a mantiene con sus profesores	6,1	93,8	15
Conozco la conducta de mi hijo en el centro	2	97,9	5
Tanto familia como el centro deben esforzarse para mejorar la relación	2	97,9	9,6
Existe flexibilidad horaria en el centro para atender a los padres	24,5	75,5	38
En caso necesario, el centro cuenta con un traductor/mediador para atender a aquellas familias que lo requieran **	56,3	43,8	
El centro ofrece material traducido para las familias que no comprenden español **	46,7	53,3	

\* 1= Nada o poco de acuerdo 2= De acuerdo y muy de acuerdo

\*\* Cuestiones para las familias inmigrantes

También se valoraron, en este caso exclusivamente por las familias de nacionalidad no española, las medidas destinadas referidas a aspectos que facilitan la comunicación y transmisión de información del centro a las familias, como son la presencia de un traductor/mediador y la traducción del material para las familias que no comprenden el castellano. En este sentido las opiniones están muy dispersas, lo que denota que es un servicio no consolidado y pendiente de mejora.

Para finalizar se les pidió a las familias que expresaran por escrito las informaciones o sugerencias que creyeran convenientes para fomentar la colaboración centro-familia. Desafortunadamente, a pesar de tratarse de una cuestión de gran relevancia que permite recoger una información cualitativa sobre las medidas necesarias para favorecer la comunicación-colaboración entre el centro y las familias, las familias han presentado un bajo nivel de participación (15%). Entre las respuestas se han registrado las siguientes sugerencias:

- Favorecer un horario de tutorías más amplio y flexible que permita dar cobertura a aquellas familias en las que ambos trabajan.
- Promover una educación más personal e individualizada que dé respuesta a las necesidades de cada alumno.
- Promover una diversificación y complementariedad de las vías de transmisión de información.
- Favorecer una educación más igualitaria, independientemente de las nacionalidades.
- Impulsar actuaciones centradas en la convivencia intercultural y las visitas a los domicilios para obtener un mayor conocimiento de las familias, son sugerencias propuestas exclusivamente por familias de nacionalidad no española.

## **5. Discusión y conclusiones**

De forma global, los informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1997; San Fabián, 1997, Martín-Moreno, 2000), la escasa participación de los padres y madres, así como el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación. Aunque la producción en educación intercultural es extensa, resultan algo más escasas las publicaciones específicas sobre la participación de las familias inmigrantes en la escuela, así lo expresan Bueno y Belda (2005) o Baráibar (2005), quienes además reconocen que supone un obstáculo, limitando, con ello, la convivencia intercultural.

Estudios recientes evidencian la diversidad de perfiles familiares y el error conceptual de considerar la participación exclusivamente



desde términos dicótomos, pues son múltiples los canales y posibilidades de participación en los que libremente la familia selecciona cómo y cuándo participar de igual modo que son muy variadas los rasgos sociodemográficos de las mismas que inciden en los niveles de participación (Parra et al, 2015). Una de las variables contempladas en este estudio es la nacionalidad de las familias, observando cómo estas se agrupan en un determinado perfil de participación caracterizado por un alto sentimiento de pertenencia y una participación menor que las familias de nacionalidad española. De ahí que consideremos necesario el estudio específico de la participación de las familias inmigrantes en los centros escolares, adentrándonos en las actitudes y circunstancias que les definen y caracterizan, pudiendo darse una nueva diversidad entre estos. En este sentido, a principios de los noventa Garreta (1994) realizó un estudio con una muestra de padres africanos donde diferenció entre padres “*ilusionados*” en el proyecto escolar de sus hijos con una actitud participativa y estimulante; padres “*desilusionados*” que hacían constante referencia al entorno de origen, más aferrados a la tradición y que se mostraban poco motivadores y participativos; y padres “*en transición*” hacia la desilusión por la situación que estaban viviendo en destino y para los que la escuela no era una prioridad.

Atendiendo a los resultados que permiten determinar el nivel de conocimiento de las familias de los recursos y vías de participación del centro, podemos concluir que de forma general existe un mayor conocimiento de los aspectos básicos del centro (instalaciones, tutor o director) y de aquellos que guardan relación directamente con la actividad de sus hijos, mientras que las vías de participación decisoria, que demandan implicación directa de los padres y que afectan indirectamente a los hijos suelen ser más desconocidas. Aunque la distancia entre ambas familias no es extrema, sí que se reconoce un mayor conocimiento de las familias españolas de la totalidad de los aspectos contemplados, lo que coincide con la tendencia marcada en otras investigaciones que sitúan la participación de los padres inmigrantes por debajo de la de los padres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). Esta situación se origina, en parte, por los problemas derivados del desconocimiento del idioma y por la inestabilidad de las familias inmigrantes, aunque para algunos docentes este porcentaje no difiere mucho del de las familias autóctonas (Portera 2004, Santos Rego y Lorenzo, 2003).

Respecto al nivel de participación de las familias y su implicación en cada una de las vías de participación que oferta el centro, la mayoría de las familias inmigrantes coinciden en la escasa participación de las actividades ofertadas por el centro, convirtiéndose en usuarios del servicio más que en participantes del mismo, a excepción de algunas actividades tipo asamblea o complementarias, donde el índice de asistencia es mayor. Aun así, coincidimos con lo expuesto por Carbonell y Martí (2002) al afirmar que la inclusión de los padres y madres inmigrantes en los órganos de participación del centro sigue siendo uno de

los principales retos a conseguir, puesto que a través de la participación activa de las familias inmigrantes se lucha en pro de la igualdad de oportunidades. En esta misma línea, Baraibar (2005), Bueno y Belda (2005) afirman que el nivel de participación de las familias inmigrantes es escaso en general, descendiendo sobre todo en las actividades convocadas por el AMPA y las reuniones del Consejo Escolar.

La mayoría de las familias inmigrantes afirma contribuir en el proyecto escolar de sus hijos, manteniendo una actitud participativa y estimulante dentro del hogar, lo cual es relevante, ya que como apunta Aguaded (2000), los niños cuyas familias participan escolarmente, han mejorado su rendimiento, socialización, han aumentado su autoestima y las relaciones con sus compañeros. Por tanto, ser participativo repercute positivamente en los hijos, en la familia y en el sentimiento de comunidad. Sin embargo, los datos reflejan una disparidad entre la implicación en el hogar de los padres, y la participación en el centro escolar, poniendo de manifiesto una división de roles educativos, circunscribiendo los padres su acción educativa exclusivamente al hogar, cuando la participación, tanto desde el hogar como en el centro educativo se torna como algo imprescindible y necesario.

Algo similar sucede en lo que respecta a la relación entre familias-centro escolar, ya que tanto las familias españolas como las de otras nacionalidades afirman mantener una relación favorable con el centro, aunque los porcentajes son mayores en las primeras que en las segundas. No cabe duda de que debe existir una estrecha comunicación entre ambos agentes, y especialmente con las familias inmigrantes, reduciendo con ello, posibles discrepancias o desavenencias y propiciará un buen clima de convivencia, ello facilitará y ayudará a encaminar la propuesta pedagógica hacia una educación inclusiva. Pero, aun reconociéndose esta buena relación, un 95,7% de las familias afirman que tanto la familia como el centro deben mejorar la relación. Este hecho coincide con lo expuesto por Pereda (2006), quien afirma que diversas investigaciones realizadas en países como Australia, Reino Unido o Estados Unidos, han permitido concluir que en las escuelas en las que los alumnos tienen éxito académico y desarrollan actitudes favorables al aprendizaje, existen buenas relaciones entre el centro y las familias.

En la actualidad se percibe que todavía ambos agentes educativos, trabajan de manera aislada, cuando debían hacerlo de forma conjunta. No cabe duda de que la relación entre familia y escuela es un factor clave en la mejora de la educación que tiene efectos en el rendimiento de los alumnos, y que el grado de implicación y la forma de coordinarse depende no solo de las vías de participación que establezca la normativa escolar, sino también de las actitudes o ideas que cada uno de estos agentes tenga. Se han identificado seis tipos de participación (Epstein, 2001): 1. Ejercer como padres (ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños

como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias); 2. Comunicación (diseñar canales de comunicación efectivos y de doble sentido); 3. Voluntariado (invitar a todos los padres a la escuela, para que formen parte de la dinámica de esta); 4. Aprendizaje en casa, formación de padres (ayudar a las familias con estrategias y orientaciones para abordar la educación de sus hijos de una forma eficaz e integral); 5. Toma de decisiones (hacer partícipes a los padres en aquellos órganos oficiales de los centros educativos); y 6. Colaborar con la comunidad (participar a través de los recursos y servicios que la comunidad ofrece para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias). De los seis tipos de implicación de la escuela-familia que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias el presente trabajo desvela que las familias participan en los tres primeros niveles, considerados los más básicos, siendo necesario fomentar desde la escuela una mayor participación de las familias en los niveles superiores, que denota un interés comunitario.

## Referencias

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: grupo comunicar.
- APARICIO, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- BARÁIBAR, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- MEIRIEU, P. (2004) *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- BEL, C. y GÓMEZ-FAYREN, J. (2000). *La nueva inmigración africana en la Región de Murcia: inmigrantes subsaharianos*. Murcia: CES.
- BUENO, J.R. y BELDA, J.F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CARBONELL, R. y Martí, J. (2002). *La relación familia-centro educativo*. Cuadernos de Pedagogía, 315, pp. 32-34
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- ECHETA, G. y Otros (2004). *Educar sin excluir*. Cuadernos de pedagogía, 331.
- EPSTEIN, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- GALÁN, E. (2006). *La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. El Comisario y Hospital Central. Revista Latina de Comunicación Social* (61).
- GALLEGO, D. (2011). *De los tópicos a la realidad*. Murcia: Fundación CEP-PAIM.
- GARCIA, A.A, GADEA, E. y PEDREÑO, A. (2010). *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Murcia: Editum.
- GARRETA, J (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología*, (43), 115-122.
- GÓMEZ CRUZ, E. (2012). *De la cultura Kodak a la imagen en red: una etnografía sobre fotografía digital* (Vol. 23). Editorial Uoc.
- LABRADOR, J. (2004): Intervención social e Inmigración, *en Portuaria. Revista de Trabajo Social* (4), pp. 7-18.
- LEIVA, J. y ESCARBAJAL, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Revista de Educación* (29), 389-416.
- LÓPEZ SALA, A. (2005): *Inmigrantes y estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ MEDINA, R. (2006). Tipologías municipales según la presencia relativa de inmigrantes. *Papeles de geografía* (43), 61-72.
- RINKEN, S., ESCOBAR VILLEGAS, M., & VELASCO DUJO, S. (2011). Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración (III): Más allá del discurso funcionalista. Junta de Andalucía. <http://digital.csic.es/bitstream/10261/37468/1/Libro-OPIA-III.pdf>
- PARRA, J., GARCÍA-SANZ, M.P., GOMARIZ, M.A. Y HERNÁNDEZ-PRADOS, M.A. (2015). Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo. En AIDIPE (ed.) *Investigar con y para la sociedad* (volumen 1) (pp. 279-289). España: AIDIPE.
- PARRA, J., HERNÁNDEZ-PRADOS, M.A, GOMARIZ, M.A. y GARCÍA-SANZ, M.P., (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En Consejo Escolar de la Region de Murcia (2015) *La participación de las familias en la educación*. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia (pp. 11-33).

- Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.[http://www.cerm.es/upload/La\\_participacion\\_de\\_las\\_familias.pdf](http://www.cerm.es/upload/La_participacion_de_las_familias.pdf)
- PEREDA, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer, en López López M<sup>a</sup>T et. al., *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- PORTERA, A. (2004): “La pedagogía interculturale nella teoría e nella pratica in Italia: it contributo di Luigi Secco”. En Portera, A. (A cura di): *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano, *Vita e Pensiero*, 117-136.
- RAMOS, F.J. (2015) Una teoría educativa no ideal para afrontar la educación como problema. En González-Geraldo (Coord.) *Educación, desarrollo y cohesión social* (101-106). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS REGO, M. A y LORENZO MOLEDO, M<sup>a</sup> M (2003). *Inmigración y acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- URRUTIA, G y PEÑA, D. (2007), *Crea y Media, estrategias de sensibilización. Metodología para la elaboración de un argumento*. Madrid: Fundación CEPAIM.
- VILAR RAMIREZ, J.B. (2002). *Murcia: de la emigración a la inmigración*. Murcia: Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales Región de Murcia.