

# Participación Familiar en Escuelas con Alta Presencia de Alumnado Inmigrante y en Desventaja Socioeconómica

## Family Involvement in Schools with a High Presence of Immigrant and Socioeconomically Disadvantaged Students

Marta Quintas-Quintas \*, Nekane Arratibel Insausti y Amelia Barquín

*Mondragon Unibertsitatea, España*

### DESCRIPTORES:

Familia  
Relación padres-escuela  
Participación familiar  
Desigualdad social  
Percepción

### RESUMEN:

El presente trabajo busca examinar la percepción de las familias sobre su participación en centros con alta presencia de alumnado inmigrante y escasos recursos económicos. Se examinan las estrategias que facilitan la participación, los obstáculos y las propuestas para impulsarla. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de la provincia de Gipuzkoa mediante 18 entrevistas semiestructuradas y dos grupos de discusión con madres y padres y se analizaron mediante el análisis de contenido. Los resultados muestran que las familias perciben buena relación personal con el profesorado, pero la participación en el centro es baja, sobre todo por parte de las familias inmigrantes. Las familias identificaron estrategias para facilitar la participación (transmisión de información entre madres, existencia de espacios para el diálogo...), obstáculos (insuficiente dominio de la lengua, dificultades económicas, desconocimiento del funcionamiento de los órganos de representación...) y modos de abordar estas y otras dificultades. Se concluye que buena parte de las iniciativas que se llevan a cabo para facilitar la participación dependen de la voluntad de algunas personas y no se encuentran sistematizadas. Escuchar a las familias e incidir conjuntamente en los aspectos que han aflorado en nuestra investigación puede contribuir a incrementar la participación de todo tipo de familias en el centro, y particularmente de aquellas que se encuentran en desventaja; ello implicaría un mayor esfuerzo en comparación con centros con menor diversidad.

### KEYWORDS:

Family  
Parent-school relationship  
Family participation  
Inequality  
Perception

### ABSTRACT:

This work seeks to examine the perception of families about their involvement in schools with a high presence of immigrant students and limited economic resources. Strategies that facilitate participation, obstacles and proposals to promote it are examined. The research was carried out in two schools in the province of Gipuzkoa through 18 semi-structured interviews and two focus-groups with mothers and fathers, which were analyzed by means of content analysis. The results show that families have the perception of having a good personal relationship with teachers, but that participation in the center is low, especially on the part of immigrant families. The families identified strategies to facilitate participation (transmission of information between mothers, existence of spaces for dialogue...), obstacles (insufficient command of the language, financial difficulties, ignorance of the functioning of the representative bodies...) and ways of addressing these and other difficulties. It is concluded that the initiatives carried out to facilitate involvement depend on the willingness of some people and are not systematized. By listening to the families and taking on board the aspects influencing the aspects that have emerged in our research could contribute to increasing the participation of all types of families in the center, and particularly those who are disadvantaged. This would involve a greater level of effort when compared to schools with less diversity.

### CÓMO CITAR:

Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2022). Participación familiar en escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 89-105.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005>

## 1. Introducción

En la literatura se observa que determinados grupos de población están sobrerrepresentados entre los que tienen una menor probabilidad de éxito escolar. Por ejemplo, el alumnado de origen inmigrante muestra peores datos que el autóctono en lo que al rendimiento académico se refiere (OECD, 2018) y una mayor tasa de repetición de curso escolar (Santos et al., 2020). Asimismo, el y la estudiante de origen africano y latinoamericano tiene mayor riesgo de ser expulsado del sistema educativo (Giordano et al., 2021). También se ha encontrado una relación negativa entre el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) y el resultado académico (Rodríguez-Santero y Gil-Flores, 2018) así como un mayor abandono escolar prematuro (Dimosthenous et al., 2020). Además, en escuelas segregadas por nivel socioeconómico, se concentra alumnado en similares condiciones; esto implica un impacto negativo adicional en los resultados académicos (Krüger, 2020).

Diversos estudios y revisiones meta-analíticas (Bellei et al., 2020; Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2005, 2007; Kyriakides et al., 2010) han puesto de manifiesto que la implicación escolar de las familias puede influir positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Afortunadamente la implicación escolar es una competencia que puede desarrollarse e incentivarse desde la comunidad educativa (Castro et al., 2015). Por tanto, se puede considerar un constructo dinámico que puede modificarse a partir de prácticas eficaces, especialmente con aquellas familias de grupos sociales vulnerables (Powell et al., 2012).

La implicación escolar de las familias se ha conceptualizado de forma muy diversa (Epstein, 1990; Grolnick et al., 1994, 1997; Hoover-Dempsey et al., 1995). Epstein (1990), por ejemplo, identifica seis tipos de implicación escuela-familia-comunidad: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Entre esta variedad de formas de participación, en este trabajo prestaremos especial atención a las que se llevan a cabo en la misma escuela: comunicación, voluntariado y toma de decisiones.

Una relación estable, consistente y de confianza entre familias y profesorado es importante para el alumnado puesto que tiene implicaciones en su desarrollo social (Cohen y Anders, 2020), emocional (Shumow, 2009), académico (Gordon y Cui, 2012) y en el clima escolar (Khalifaoui et al., 2021), efectos que también se han observado en familias de origen inmigrante y de bajo nivel de ISEC (Jeynes, 2007; Sanders y Sheldon, 2009). Reparaz y Jiménez (2015) en un estudio representativo sobre la participación de las familias en el que tomaron parte 14.295 familias, 758 tutoras y tutores y 193 directores y directoras de centros educativos de toda España, encontraron que existía generalmente una comunicación satisfactoria entre las familias y el profesorado. Igualmente, cuando se pregunta a las familias pertenecientes a escuelas con diversidad cultural acerca de la relación que tienen con el profesorado, la mayoría (83,3%) indica que es buena (Rodríguez y Fernández, 2017). La relación entre familias –autóctonas e inmigrantes– y profesorado se valora como adecuada, al menos desde la perspectiva familiar. Asimismo, se encontró que la participación de las familias tiene un valor pedagógico en el proceso de aprendizaje del alumnado, tanto cuando participan de manera colaborativa con el profesorado (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020) como cuando participan en las actividades de la escuela (Corchuelo et al., 2019) y cuando son miembros de la Asociación de Familias o Consejo Escolar (Castro et al., 2014).

A pesar de la buena valoración sobre la relación que tienen las familias con el sistema educativo, se considera que las familias de hogares desfavorecidos participan poco en

la escuela tanto en las actividades que la escuela organiza como en los órganos de representación escolar (Addi-Racah y Friedman, 2020; Gomariz et al., 2019). De hecho, se ha puesto en manifiesto que es común que los órganos estén formados únicamente por representantes de familias de mayor nivel socio-económico (Vincent y Maxwell, 2016); por consiguiente, en muchas ocasiones las decisiones en los órganos de gestión y gobierno del centro escolar se toman sin la contribución de las familias que se encuentran en desventaja económica (Fenech y Skattebol, 2021).

Existe un notable cuerpo de investigación (Carmona et al., 2021) que subraya que la implicación de las familias inmigrantes se sitúa por debajo de las autóctonas en todos los sistemas educativos europeos (Egido, 2014). Si nos centramos en los estudios que recogen la percepción, las familias inmigrantes perciben que su participación en la escuela es baja, incluso en las reuniones individuales familia-docente que la escuela convoca (Santos y Lorenzo, 2009), o bien que, en la mayoría de las ocasiones, se limita a la asistencia a dichas reuniones (García Medina et al., 2020). Asimismo, las familias inmigrantes indican que participan poco como miembros de la asociación de familias y del consejo escolar (Chamseddine, 2020).

La literatura científica (Sanders-Smith et al., 2020) ha puesto de manifiesto las diferentes barreras que obstaculizan la implicación de las familias en el sistema educativo. Se refiere que las familias desean involucrarse, pero disponen de poco tiempo para ello por compromisos laborales (Mora-Olate, 2021). Otro de los principales obstáculos es la falta de competencia en las lenguas de la escuela, lo que entorpece la comunicación fluida entre el profesorado y las familias inmigrantes (Jones et al., 2020). El profesorado considera que otra dificultad añadida es la distancia cultural que tiene con muchas familias inmigrantes (Beneyto et al., 2019), a lo que se añade su percepción de la religión de muchas familias, y particularmente de la musulmana, como una barrera (Llevot et al., 2020).

Ante las dificultades indicadas, cabe preguntarse de qué manera puede promover el profesorado la implicación de las familias en la escuela. Un recurso que compete al profesorado es establecer una relación basada en la cercanía. Bregnbæk (2021) señala la necesidad de que el profesorado escuche a las familias y reflexione sobre su propia práctica. En la misma línea, con las familias en desventaja económica se aconseja promover las habilidades comunicativas, de empatía, apertura, compromiso y aceptación (Fenech y Skattebol, 2021). En escuelas con alta diversidad cultural es aconsejable conocer el nombre de los familiares y establecer una relación cordial durante la entrada y salida de la escuela (Khalfaoui et al., 2021).

Del mismo modo, es importante que exista coordinación y cooperación entre las familias y el profesorado. Para una cooperación exitosa, es recomendable que el profesorado reconozca a las familias en situación de desventaja socioeconómica como personas interesadas en el bienestar y la educación de sus hijos e hijas; esto posibilita una dinámica de colaboración, centrada en la búsqueda de soluciones, entre familias y profesorado (Graham et al., 2021). Se considera que las entrevistas son una herramienta útil para comunicarse con las familias y compartir información, experiencias y conocimientos sobre el desarrollo del alumnado (Cohen y Anders, 2020). Carmona y otros (2021), por su parte, recomiendan que la escuela mantenga informadas a las familias sobre los diferentes cauces que pueden seguir para participar en ella. Una manera de lograrlo es impulsar una de las funciones principales de los y las representantes de las familias, a saber, el intercambio continuo de información entre familias y escuela (Addi-Racah y Friedman, 2020).

Para facilitar la participación voluntaria de las familias de bajos ingresos y culturalmente diversas, se ha señalado la necesidad de incluir en las intervenciones sus experiencias personales y sus lenguas (Barratt-Pugh y Haig, 2020). Además, se recomienda que el profesorado diseñe actividades que promuevan relaciones positivas entre personas de diferentes orígenes (Lahoz i Ubach y Cordeu, 2021). En la misma línea, también se ha hallado que las familias inmigrantes tienen la necesidad de disponer en el centro de espacios de escucha, diálogo, conocimiento mutuo y convivencia (Alzola et al., 2021). Así, se aconseja que el profesorado anime a las familias a presentarse a las elecciones de los órganos de representación (García-Sanz et al., 2020). Para motivar a las familias eficazmente se considera importante indagar sobre los motivos por los que las familias se incorporan a los órganos de representación. Se sabe que la razón principal que esgrimen las familias de alto nivel socio-económico es el interés por sus propios hijos e hijas y, en algunos casos, por considerar que dicha participación es una forma de contribuir a la sociedad (Addi-Racah y Friedman, 2020). Sin embargo, faltan todavía estudios que indiquen aquello que puede motivar a las familias inmigrantes y de bajo nivel socioeconómico a participar más en dichos órganos.

De la información presentada se desprende la necesidad de ampliar el conocimiento sobre la implicación escolar de las familias en situación de desventaja social y diversidad cultural. Indagar en este terreno es pertinente porque son familias susceptibles de presentar una baja implicación escolar, y una mayor implicación de estas familias puede tener un efecto positivo en el rendimiento académico y en el desarrollo socio-emocional de sus hijos e hijas, así como en el clima escolar. De este modo, es posible obtener nuevas claves para avanzar en la implicación de estas familias en el entorno escolar y favorecer una mayor participación. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es examinar la percepción de las familias sobre la participación en la escuela en dos centros con alta presencia de diversidad socioeconómica y de origen.

Nos proponemos responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son las estrategias que facilitan la relación entre familia y profesorado?, 2) ¿Cuáles son las estrategias que facilitan la participación de las familias?, 3) ¿Cuáles son las dificultades que se detectan? y 4) ¿Qué propuestas formulan las familias para mejorar esa participación?

Nuestro propósito es ampliar el conocimiento de aquello que puede ser relevante para mejorar la implicación de las familias, factor que influye en el desarrollo social, emocional y académico del alumnado y en el clima escolar.

## 2. Método

La metodología del estudio fue de carácter cualitativo. En coherencia con el marco y el objetivo de la investigación, este estudio se fundamenta en el paradigma socio-crítico (Habermas, 1988, 1994) cuyo objetivo es la construcción del conocimiento a partir de una visión global y dialéctica de la realidad educativa. Trata de responder a los intereses de la comunidad a través de procesos participativos, para con ello contribuir a la emancipación de los sujetos implicados y a la construcción de una sociedad más justa (Díaz y Pinto, 2017). Una de las fortalezas de la presente investigación fue el interés expresado por las comunidades escolares participantes en indagar y fortalecer la relación de las familias con los respectivos centros. En cada escuela se creó un grupo motor compuesto por las investigadoras y miembros del profesorado, las familias, el equipo directivo y el alumnado. Desde una perspectiva colaborativa se consensó llevar a cabo una serie de entrevistas con las familias para conocer mejor su percepción sobre la participación.

Se realizó un muestreo de conveniencia. Concretamente, se seleccionaron dos escuelas públicas de educación infantil y primaria de la provincia de Gipuzkoa que cumplieran los criterios de tener un alto porcentaje de alumnado inmigrante y en situación económica desfavorecida. Se procede a continuación a describir las características de los centros educativos que participaron en el estudio.

La escuela A está situada en una pequeña población de Gipuzkoa de alrededor de 4.000 habitantes. Tiene un aula por curso. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es medio-bajo. De hecho, el 40% del alumnado percibe beca de material y/o comedor. El alumnado nacido en familias de origen extranjero corresponde al 18,5%; coinciden familias y alumnado de 13 países diferentes y coexisten 11 lenguas familiares.

La escuela B está situada en una población de alrededor de 27.000 habitantes de Gipuzkoa. Tiene un aula por curso, salvo dos cursos con dos aulas. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es bajo; el 84% del alumnado recibe beca de material y/o comedor. El alumnado nacido en familias de origen extranjero corresponde al 65% (de ellas el 44% de origen magrebí); coinciden familias y alumnado de 13 países y coexisten 15 lenguas familiares.

A la hora de seleccionar a las personas participantes, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: que quedara reflejada la diversidad socioeconómica y de origen de los centros y que las personas entrevistadas tuvieran diferentes grados de implicación, desde aquellas que apenas tienen relación con ellos a aquellas otras que tienen un alto compromiso. La dirección elaboró un listado de las familias que cumplieran dichos requisitos y las investigadoras se pusieron en contacto con dichas familias y entrevistaron a las madres y padres que accedieron de forma voluntaria.

En la escuela A se entrevistó a 15 madres y 3 padres y en la escuela B a 19 madres y 1 padre. Como se puede apreciar, la mayor parte de las personas entrevistadas fueron mujeres; dicha proporción es representativa de la realidad social de este contexto, ya que son mayoritariamente las mujeres las que se implican en los centros.

En el Cuadro 1 se presentan las características sociodemográficas de las personas participantes y el tipo de entrevista realizada.

#### Cuadro 1

##### *Características de las personas participantes*

	Escuela A		Escuela B	
Origen personas participantes	59% autóctono	41% extranjero	59% autóctono	41% extranjero
Género	59% mujeres	41% hombres	94% mujeres	6% hombres
Tipo de entrevista	59% grupales (35% en pareja, 24% grupo)	41% individuales	56 % grupales (20% en pareja, 36% grupo)	44% individuales

Se recopilaban datos a través de entrevistas semiestructuradas ( $n = 18$ ) y grupos de discusión ( $n = 2$ ). El guion constó de los siguientes ejes temáticos: opinión de las familias sobre la escuela y la importancia que le otorgan; uso cotidiano e importancia de las lenguas en casa; contacto entre familia y escuela; amistades de sus hijos e hijas; origen del alumnado; lenguas y culturas de origen y su tratamiento en la escuela; situación socioeconómica de las familias. En este artículo se analizan exclusivamente los contenidos de los ejes relacionados con los objetivos del presente estudio.

Las 20 entrevistas realizadas tuvieron una duración de entre 45 y 165 minutos y fueron grabadas en audio. Se realizaron en castellano ( $n = 13$ ), inglés ( $n = 1$ ) y euskara ( $n =$

6), según la preferencia de las personas participantes. Para este artículo, se han traducido al castellano los fragmentos de las entrevistas en euskera.

Una vez realizadas las transcripciones, los datos se analizaron mediante el procedimiento denominado análisis de contenido, siguiendo las etapas descritas por Ruiz Olabuénaga (1999). Para el análisis de las transcripciones se utilizó el software Atlas.ti (versión 7.5.18). Cada investigadora realizó el análisis de una entrevista, lo cual permitió acordar una primera lista de categorías. Esa clasificación se aplicó a las siguientes entrevistas. A medida que se examinaban nuevas transcripciones, emergieron nuevas categorías por lo que fue necesario reformular algunas de ellas. Una vez acordado el conjunto final de categorías, se llevó a cabo la recodificación de todas las entrevistas.

En esta fase de recodificación, se controló la calidad del análisis de datos a través de la fiabilidad inter-observacional. Para ello cuatro expertas del equipo de investigación participaron como jueces y analizaron dos entrevistas. Las expertas se dividieron en subgrupos de pares y cada subgrupo analizó las dos entrevistas. De las dos entrevistas analizadas, la primera correspondió a una madre inmigrante y se codificaron un total de 60 citas entre los dos subgrupos; la segunda correspondió a dos madres (una autóctona y otra inmigrante) que fueron entrevistadas juntas y se codificaron un total de 125 citas. En total se obtuvieron 185 citas que fueron clasificadas en 27 categorías. Mediante el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen se observó una fiabilidad inter-observacional de 0,91. Una vez consensuadas las categorías, dos investigadoras realizaron el análisis de las demás entrevistas, reuniéndose periódicamente para comparar y constatar las citas categorizadas (Creswell, 2009).

Las categorías relacionadas con nuestro objetivo y asociadas a las preguntas de investigación son las siguientes: 1) estrategias facilitadoras de relación entre familias y profesorado, 2) estrategias facilitadoras de participación en la escuela, 3) obstáculos para la participación, y 4) propuestas para fomentar la participación de las familias en la escuela.

Hernández y otros (2014) subrayan la importancia de verificar los resultados con las personas participantes, por lo que en sendas reuniones expusimos los resultados obtenidos tanto al claustro como a las familias. Estas indicaron que sus opiniones quedaban recogidas en dichos resultados.

Se han seguido los criterios éticos establecidos por la comisión de investigación de Mondragon Unibertsitatea. Hemos cambiado los nombres para respetar el anonimato de las personas participantes.

## 3. Resultados

### ***3.1. Estrategias facilitadoras de relación entre familias y profesorado***

Se encuentra en 27 ocasiones. Las personas participantes afirman tener buena relación con el profesorado. Estas personas –tanto inmigrantes como autóctonas– señalan tres estrategias que fomentan esta relación (8). Una de ellas hace referencia al vínculo que se inicia en la etapa de Educación Infantil, principalmente en los momentos de acogida y despedida del alumnado. Las familias tienen oportunidad de entablar conversación con el profesorado, de hablar y preguntar sobre sus hijos e hijas, y ello facilita la cercanía. Por otro lado, señalan que el profesorado es amable y acogedor, y que esa relación estrecha es una característica representativa de la escuela. En tercer lugar,

indican que hay una serie de canales de comunicación que permanecen abiertos y facilitan la relación.

*Cercanía, porque al recogerla la profesora siempre está en la puerta. Yo casi todos los días le pregunto “¿qué tal hoy?” Y si ella ve algo en clase me lo dice, no es solamente la entrevista cada tres meses. (Amaia, escuela A)*

Las personas –tanto inmigrantes como autóctonas– manifiestan que comunican sus inquietudes al profesorado y que pueden tratar los problemas cotidianos. Tanto las familias como el profesorado establecen una reunión cuando lo consideran necesario (8).

*Y realmente, siempre que ha habido pequeños problemas, los he tratado y ya está. (Beatriz, escuela B)*

Las personas inmigrantes, en concreto, señalan que el profesorado emplea las reuniones para escuchar sus inquietudes, brindarles apoyo y promover la transferencia y coordinación de las prácticas educativas que se llevan a cabo tanto en casa como en la escuela (7).

*Con los celos se ha puesto nervioso. Me he puesto en contacto con su profesora. Pues me dio una cita y hemos hecho una reunión. “No te preocupes, son celos y ya vamos a ayudarte”. Y hemos trabajado juntas, y es que ha superado. (Saida, escuela B)*

Estas personas también valoran de manera muy positiva el esfuerzo que hace el profesorado y el equipo directivo por escuchar y atender con respeto sus necesidades. Este trato promueve el sentimiento de pertenencia, de hecho, las personas entrevistadas sienten que la escuela es una familia (4).

*Cuando yo vengo donde la directora o cualquier profesora, pues me escuchan, me atienden, pero no me dicen prejuicios así de... Así que cuando llegué aquí pues dije “me quedo”. Trabajan con la familia y con el niño, no solo con el niño. Tienen relación familiar. (Badria, escuela A)*

### **3.2 Estrategias facilitadoras de participación en la escuela**

Esta categoría presenta 26 ocurrencias. Las familias de ambas escuelas se refieren a mecanismos que tanto las propias familias como el profesorado ponen en marcha para facilitar la participación.

Por un lado, se refieren a la difusión de la información, factor clave de la participación, y que se lleva a cabo entre las madres (4). Algunas madres autóctonas indican que, como miembros de la asociación de familias, en el momento de recoger a sus hijos e hijas, se acercan a las madres inmigrantes y les explican las próximas actividades. A su vez, estas madres inmigrantes invitan a otras madres inmigrantes, haciendo así de nexo de unión entre unas y otras.

*Hemos hecho mucho por hablar con ellas, venir, colaborar, hemos estado muy encima. Hemos hecho que se acerquen. Las conocemos de vista, de verlas por ahí,” mira, que hay esto”. Y vas hablando directamente, boca a boca. (Susana, escuela B)*

En los siguientes extractos, dos entrevistadas describen cómo las madres pakistaníes se organizan en su centro escolar para mantenerse informadas. En el grupo de WhatsApp de la clase se encuentra incluida la madre que mejor domina el español y es ella misma la que se encarga de informar al resto.

*– En el grupo de clase, en el WhatsApp del grupo de clase, no estamos todos, está Asma.*

– Hay una madre *pakistaní*, le hemos dicho a ella que se encargue [...] de avisar a otras mujeres *pakistaníes*, yo suelo estar con ella y a veces hablamos de esto. Le digo “*explícale a las chicas que...*” (Yolanda y Badria, escuela A)

En el terreno de la participación, las familias –tanto inmigrantes como autóctonas– explican que las familias inmigrantes se involucran especialmente en las actividades que facilitan el conocimiento mutuo. La actividad más mencionada en las dos escuelas es la “fiesta de familias” (como se denomina en una) o “fiesta intercultural” (como se denomina en otra); en la que se comparten platos típicos del país de origen cocinados por las madres de procedencia extranjera (5).

*Tenías que ver las mesas que nos pusieron, y nos prepararon. Comer, probar, fue espectacular. Para que luego digan que los de fuera no participan en nada. Se pidieron mesas y sillas al ayuntamiento, cada uno trajo su comida para compartir.* (Susana, escuela B)

Algunas actividades relacionadas con el aprendizaje lingüístico, y en concreto las clases de euskera para madres, están también vinculadas con el mencionado objetivo de facilitar el conocimiento mutuo (3). En estas clases las madres utilizan el euskera como idioma vehicular de un modo básico para compartir sus diferentes tradiciones culturales, como son la celebración de los nacimientos en la familia (por parte de las madres marroquíes) o la receta de la torta de San Blas (postre típico vasco).

– En vez de hacer con mantequilla la hicieron con margarina.

– Sí, algo que puedan comer ellas.

– Hoy han estado enseñando las fotos, porque hicieron la masa aquí, y aquí no hay horno. Entonces [...] ya metieron cada uno su cachito en su casa al horno. [...] Y súper bien, les ha encantado el San Blas. (Anabel y Marta, escuela B)

Las familias autóctonas indican que una estrategia que la escuela lleva a cabo para facilitar la participación en las actividades es que se realicen por las tardes o los fines de semana (2). Las familias tienen mayor disponibilidad y pueden participar más fácilmente.

*A las salidas no puedo ir, pero a las actividades de la escuela, por ejemplo, el día de las castañas, que son a la tarde, sí venimos.* (Amaia, escuela A)

Se menciona también la participación de las familias en el aula (5). Una madre detalla que ha contado un cuento en árabe en el aula de su hija con la colaboración del profesor.

*He tenido 10 minutos para contar un cuento árabe. En la clase de 2 años, con mi hija, la pequeña [...] En árabe, muy bonito. La próxima vez vamos a cantar un cuento de Mari Pusa en árabe también. Esto es para mí muy bueno. Es algo para dar a los niños, para que los niños sean felices.* (Amina, escuela B)

Las familias –tanto inmigrantes como autóctonas– valoran positivamente el esfuerzo que hace el equipo directivo por acoger sus propuestas de participación y por llevarlas a cabo (3), lo que contribuye a que las familias perciban que sus propuestas y las propias familias son tenidas en cuenta.

*Las puertas siempre están abiertas, le he dicho “Arantza, a ver la fiesta de fin de año, que aquí estamos en el País Vasco, y los niños están creciendo aquí, ¿por qué no hacemos una sesión de baile vasco?” Te oyen, se estudian, tienen importancia.* (Saida, escuela B)

En cuanto a los órganos del centro, sólo participan familias autóctonas, puesto que las familias inmigrantes refieren que tienen dificultades para ello (véase apartado Obstáculos para la participación). Las familias autóctonas expresan las razones por las que pertenecen a los órganos de la escuela (4): bien porque en las elecciones reciben

votos, bien porque perciben que en los órganos su voz es importante, bien porque el profesorado les hace una petición personal y recurrente.

*Yo estaba en el AMPA, me metí en el Consejo Escolar porque al final te van "venga que si no, ¡venga!" Sinceramente, ¡pues venga! Y estoy con ganas y ánimo.*  
(Begoña, escuela B)

### 3.3 Obstáculos para la participación

Encontramos esta categoría en 55 ocasiones. Muchas de las personas entrevistadas se refieren a más de un obstáculo o dificultad y estos son de carácter muy diverso. El obstáculo más mencionado es el lingüístico (13): hay familias que no conocen bien las lenguas (castellano y euskera) en las que se realizan las reuniones. Muchas madres inmigrantes no pueden comunicarse con las familias autóctonas por su escaso conocimiento del castellano y del euskera.

*Los marroquíes que viven aquí, no hablan mucho castellano [...] cuando yo les pregunto "¿por qué no te has apuntado?", "¿es que yo no entiendo ni castellano, ¿cómo quieres que entienda euskera?"* (Saida, escuela B)

También aparece varias veces la falta de tiempo (8), ya sea por la imposibilidad de participar debido al horario de trabajo o por tener que atender a hijas e hijos pequeños o por el horario de extraescolares de los propios hijos e hijas.

*Yo realmente no participo porque yo es que tengo todas las tardes extraescolares, con los dos. Entonces es que es salir del cole y al rato me tengo que ir.* (Marta, escuela B)

Pero también se mencionan otras razones (9) como el desinterés de las familias por participar, la comodidad, la pereza, el individualismo, el desconocimiento, el tener otras prioridades, o la falta de orgullo y de sentimiento de pertenencia en relación con la escuela.

– *Mira, tema de prioridades, yo creo. Al final depende de qué sea la escuela para ti. Luego, tema también de responsabilidad. Y luego hay un pequeñito problema de identidad.*

– *[...] De identidad de pertenecer a la escuela. De estar orgulloso de que los niños van a [nombre de la escuela]*

– *Sí, es como que se sienten menos. [No se conoce que existe esto del Consejo escolar y estas cosas. Y también hay gente que, a mí, mientras no me llaman así directo, yo no... [...].* (Badria y Yolanda, escuela A)

Varias personas atribuyen su escasa participación a factores de personalidad tales como rasgos de timidez o de ser de pocas palabras (3). Por otro lado, algunas personas (3) matizan que, si se acude a ellas directamente en busca de ayuda, entonces sí colaboran. Lo hemos visto reflejado en el fragmento anterior y también en el siguiente:

*Hombre, hay gente que le gusta, hay gente que le gusta hacer cosas y estar todo el día en todo el ajo, yo soy más tranquilo en ese sentido. Si tengo que hacer y me dicen "oye, tienes que hacer", bueno, vale, pues te echo una mano, pero no sale de mí [...].* (Mikel, escuela A)

Las y los inmigrantes encuentran un conjunto de dificultades específicas precisamente por tal condición, además de las limitaciones lingüísticas ya mencionadas. Esas dificultades obstaculizan particularmente su participación en los órganos del centro. Por una parte, se mencionan razones económicas que impiden dicha participación (2): el no pagar la cuota supone no poder pertenecer a la asociación de familias y, por tanto, tampoco a la junta. Pero, por otra parte, también aparecen el desconocimiento de las familias inmigrantes del funcionamiento de los órganos y el no saber para qué se vota cuando hay que elegir representantes (3). Se señala asimismo el hecho de que en general

se eligen como representantes a las personas más conocidas y eso es un factor de desventaja para las inmigrantes (2).

*Para el consejo escolar la gente da el voto. Normalmente es gente de aquí, no son extranjeros. Pero es normal, imagínate que sale el padre de fulanito, ¿qué va a hacer? Euskera nada, castellano poco, no sabe cómo funciona... No puede hacer nada. Igual si le explicas, sí, pero al final es explicarle, que él lo entienda... [...] Para mí lo normal es que sea gente de aquí. [...] No es porque sean inmigrantes, es por lo que les acompaña, la lengua, buf. (Teresa, escuela A)*

Se menciona la existencia de prejuicios y desconfianza hacia las personas inmigrantes (3). Se señala también la situación de desventaja social de estas personas por no conocer sus derechos y su necesidad de dar prioridad a sus urgencias económicas (3).

*Muchos no tienen trabajo, no tienen ni papeles, y su prioridad es traer dinero a casa para pagar el alquiler, porque, si no, se quedan en la calle. [...] Y preguntarle a una persona “oye, ¿por qué no vienes a la escuela?” Ostras, bastante tiene. (Joseba, escuela A)*

Por otra parte, se menciona que sufren obstáculos relacionados con aspectos culturales y religiosos (6). Son las madres y padres autóctonos quienes se refieren a dichos aspectos. Aluden también a las presiones intragrupalas para no salirse de las normas religiosas, en concreto en las fiestas que se celebran en la escuela.

*Empezamos en navidades, las familias decoramos la escuela, ahora en carnavales también. Y venían las árabes. Pues vinieron otras árabes y les dijeron “oíd, eso igual va contra nuestra religión”. Y entonces se empezaron agobiar y nos decían: “es que nos han dicho, ostras, que igual estamos haciendo algo malo”. Y entonces dejaron de venir. Como entre ellos tienen esa fuerza también. (Elena, escuela B)*

### **3.4. Propuestas para fomentar la participación**

Aparece en 15 ocasiones. Las propuestas son muy diversas, entre las que destacan las sugerencias para superar las barreras del idioma (4) y el desconocimiento mutuo (3). En uno de los pasajes a continuación una madre propone facilitar el conocimiento de la realidad escolar a familias que desconocen el castellano y el euskera con la ayuda de personas que se puedan expresar en la lengua de dichas familias.

- *Tenemos que hacer como un café [...] una vez a la semana para practicar; si no, estamos en casa o solo con árabes, y en esas situaciones hablamos en árabe.*
- *Porque para practicar el español, nos falta que haya españoles con nosotros ¿dónde están?, ¿cuándo están los españoles con nosotros? (Habiba y Samira, escuela B)*

Se formula una propuesta que tiene como objetivo animar a las familias a participar: acudir directamente a las personas (1). Además, se señala la importancia de la información directa: el “boca a boca” sobre todo de madres autóctonas a madres inmigrantes (1). Son muestras de estrategias que generalmente obtienen buenos resultados y que contradicen la falsa creencia de que las familias inmigrantes no desean implicarse.

*Ellos no se acercan y sí, puede que la lengua sea la dificultad. Pero en otros casos son los prejuicios, los miedos o la comodidad, es mucho más cómodo no implicarse en nada, ¿verdad? Abí hay que hacer la función de puente, no es fácil, pero...*  
(Josebal, escuela A)

Otra propuesta consiste en que cada cual aporte algún servicio al centro utilizando sus habilidades y competencias, de modo que se realiza un intercambio en el que se da y se recibe (1):

*Y luego saber qué ideas tienen, por qué han venido, qué quieren hacer, dónde se verían. Hay gente que, aunque no tiene estudios tienen manitas, tienen trabajo de madera, de coser, e intentar colocar a la gente. En vez de decirle de maneras de darle ayudas así, pues te ayudo, pero haces esto y lo otro. Así un intercambio.*  
(Badria, escuela A)

Algunas propuestas están relacionadas con estrategias para facilitar la participación de las familias en los órganos de la escuela (3). Si no se paga la cuota de la asociación de familias no hay posibilidad de pertenecer a ella y en consecuencia de recibir el voto para el consejo escolar. Se propone facilitar el pago de la cuota de la asociación a esas familias:

*La cuota del AMPA damos facilidades de pago, nos pueden pagar 5 euros al mes, o lo que vayan a pagar y nosotros vamos recaudando el dinero y eso.*  
(Susana, escuela B)

También se plantea que el consejo escolar realice una acogida a las familias inmigrantes y dé a conocer el funcionamiento del órgano (1). Asimismo, se propone integrar obligatoriamente a una persona inmigrante en el consejo escolar (1):

*Yo creo que, si se integra un inmigrante en el consejo escolar, yo creo que se encargará de esto, de avisar al otro grupo. Yo, cuando llegué nadie me conoce, no me van a votar. Pero si la escuela tiene esta estrategia de que si cinco de consejo escolar, un inmigrante tiene que entrar, aunque no le han votado.* (Badria, escuela A)

## 4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue examinar la percepción que las familias tienen sobre su participación en centros con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. En lo que se refiere a las estrategias que facilitan la relación entre familias y profesorado, los resultados muestran que la relación con el profesorado se valora positivamente tanto por parte de las familias de origen autóctono como por parte de las inmigrantes; este resultado es coherente con los trabajos de Reparaz y Jiménez (2015) y Rodríguez Fuentes y Fernández Fernández (2017). Cabe señalar la relación estrecha que se inicia en la etapa de educación infantil y que se produce particularmente en el momento de entrega y recogida de los hijos e hijas. Se subraya, asimismo, en concordancia con Fenech y Skattebol (2021), la calidad del trato con el profesorado, que se caracteriza por su accesibilidad y cercanía. La relación se produce en el día a día y, cuando el profesorado o la familia lo ve necesario, se lleva a cabo una reunión, que también facilita la conexión entre las prácticas educativas familiares y las escolares. Las reuniones son una de las principales herramientas para comunicarse con las familias (Cohen y Anders, 2020).

Coincidimos con otros autores como Carmona y otros (2021) y Egido (2014) en que la participación familiar es baja, sobre todo por parte de las personas inmigrantes, ausentes especialmente en los órganos de representación escolar. Sin embargo, se ha observado que existen estrategias que facilitan la participación de esas familias como son la transmisión de información entre madres, y la labor de puente que las madres inmigrantes realizan entre sí. La fiesta anual de las familias, que tiene el formato

habitual en centros multiculturales, es una estrategia bien valorada en las entrevistas, aunque convendría revisar la folklorización de la diversidad que conlleva. Asimismo, los espacios para mejorar el uso de las lenguas de la escuela por parte de las familias son también contextos de encuentro, donde además se comparten tradiciones culturales locales y foráneas; estos espacios satisfacen la necesidad de escucha, diálogo, conocimiento mutuo y convivencia, como señalan Alzola y otros (2021). Se produce, también, aunque no con frecuencia, la participación de las madres y padres en el aula para llevar a cabo actividades concretas. Del mismo modo, es destacable la presencia de la apelación directa entre familias, más eficaz en algunos casos que las convocatorias abiertas según García-Sanz y otros (2020). Que una persona le pida a otra, fundamentalmente entre madres, su participación en un ámbito concreto es motivo para que se preste a colaborar. Todos ellos son aspectos que cabe tener en cuenta por su capacidad de promover la participación.

Las personas inmigrantes encuentran dificultades propias, como son el insuficiente dominio de la lengua, presente en trabajos como Jones y otros (2020), el desconocimiento de los órganos y de su funcionamiento o el hecho de no recibir votos en las elecciones. Se añaden las razones económicas, puesto que el no pagar la cuota de la asociación de familias impide la participación tanto en esta como en el consejo escolar. Por otra parte, la existencia de prejuicios y desconfianzas hacia las personas inmigrantes les resta agencia, así como el hecho de no conocer bien sus derechos y tener prioridades relacionadas con su situación. Entre los obstáculos para la participación se encuentran, por último, los relacionados con aspectos culturales y religiosos en coherencia con Beneyto y otros (2019) y Llevot y otros (2020), en ocasiones en relación con las presiones intra grupales para no infringir normas religiosas.

Tanto las familias autóctonas como las inmigrantes proponen fórmulas para abordar los obstáculos detectados, algunas muy concretas y que favorecerían sobre todo a estas últimas: estrategias para aprender y superar la barrera lingüística, la aportación de tareas y servicios relacionados con las habilidades de cada cual, facilitar el pago de la cuota de la asociación de familias, propiciar el conocimiento sobre el consejo escolar y asegurar en él la presencia de al menos una persona inmigrante.

En el terreno de las conclusiones, hay que mencionar que, gracias a la buena relación entre profesorado y cada una de las familias, estas ven satisfechas sus necesidades particulares; sin embargo, ello no garantiza otro tipo de participación y a menudo no se produce una interacción de las familias con el centro más allá de ese ámbito particular, sobre todo en el caso de las familias inmigrantes y con menos recursos.

En cuanto a las estrategias de participación exitosas en ambos centros, son, en su mayoría, estrategias relacionadas con la iniciativa personal de algunas madres (sobre todo) y padres, y también de la actividad de algún profesor o profesora concreta en su aula; no se trata de estrategias sistematizadas en el funcionamiento y en los órganos del centro. La implicación del claustro y la dirección más allá de lo personal y la sistematización de procesos concretos que fomenten la participación de todo tipo de familias, y particularmente de las inmigrantes y en desventaja económica, es un reto para estos centros e implicaría un cambio cualitativo. Para ello es imprescindible una política de centro y del equipo directivo con ese objetivo, que ha de contar con la colaboración de los tutores y tutoras, que son quienes tienen mayor proximidad con las familias.

También los obstáculos analizados en este estudio requieren reflexión e intervenciones concretas y sistemáticas por parte de las comunidades escolares más allá de soluciones

parciales de tipo personal. Los relacionados con la desventaja económica pueden abordarse también desde otras instancias, como son las propias del municipio.

Este estudio muestra que las familias tienen mucho que decir sobre su participación y el diálogo con ellas es fructífero. Que los centros escuchen las voces y aportaciones de las familias de todo tipo es un paso necesario para que la comunidad actúe conjuntamente para incidir en la participación. Esas voces permiten identificar dos aspectos fundamentales que son la cara y la cruz de la participación. Por un lado, en todos los aspectos estudiados, se producen prácticas valiosas y eficaces en el terreno de las relaciones que facilitan la participación (y particularmente la de las familias inmigrantes y con menos recursos), prácticas que conviene detectar, reconocer y promover. Por otro lado, emerge la necesidad de políticas de centro establecidas que permitan llevar dichas prácticas y otros posibles procesos más allá de la dimensión individual y de la presencia coyuntural de quienes forman la comunidad escolar en cada momento. Ambos son, creemos, un desafío para estas y otras escuelas conocidas como de alta complejidad en distintos aspectos (académico, lingüístico...) que también lo son en el terreno de la participación e implicación de las familias. Este desafío conlleva la necesidad de un mayor esfuerzo tanto de la comunidad escolar como de la administración educativa a la hora de contemplar recursos.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, la investigación se ha realizado en dos centros escolares y no ha abordado la percepción del resto de los agentes de la comunidad escolar y particularmente del profesorado, que es un agente clave en el área de la participación de las familias.

En el terreno de la prospectiva, futuras investigaciones podrían llevarse a cabo en otros centros, de otros entornos y distintas dimensiones, así como recoger la percepción de otros agentes y sobre todo del profesorado, lo que permitiría ampliar el conocimiento a otros entornos y otros ángulos de la participación de las familias de todo tipo en las escuelas. Un estudio de carácter mixto, que incluya una dimensión cuantitativa, con un número suficiente de centros, podría complementar y ampliar el conocimiento obtenido y contribuir a su generalización.

## Referencias

- Addi-Racah, A. y Friedman, N. (2020). A liminal approach to parents in leadership positions in schools with students of high socioeconomic background in Israel. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 96-111. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0042>
- Alzola, N., Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2021). Diversidad de origen y socioeconómica en una escuela de Gipuzkoa: Diálogo con las familias. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 327-348. <https://doi.org/10.6018/educatio.469321>
- Barratt-Pugh, C. y Haig, Y. (2020). Creating books in communities: A book making program with families in a remote community in western Australia. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 49-58. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00975-z>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>

- Bregnbæk, S. (2021). Questioning care: ambiguous relational ethics between a refugee child, her parents and the Danish welfare state. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707303>
- Carmona, P., Parra, J. y Gomariz, M. A. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: Un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria. En MECD., *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-179). Secretaría General Técnica.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 7, 29-37. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Chamseddine, M. (2020). Study on communication between migrant families and schools. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 33-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.404181>
- Cohen, F. y Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Corchuelo, C., Cejudo, C. M. A. y Tirado, R. (2019). Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 605-622. <https://doi.org/10.5209/RCED.57883>
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L. y Panayiotou, A. (2020). Short-and long-term effects of the home learning environment and teachers on student achievement in mathematics: a longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 50-79. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642212>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En MECD., *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Secretaría General Técnica
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(2), 99-126. [https://doi.org/10.1300/J002v15n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06)
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fenech, M. y Skattebol, J. (2021). Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: An exploration of approaches through a social justice lens. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597929>
- García Medina, R., Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M., Salguero Juan y Seva, J. M. y Moreno Herrero, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31, 207-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62016>
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Galián-Nicolás, B. y Belmonte-Almagro, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>

- Giordano, K., Interra, V. L., Stillo, G. C., Mims, A. T. y Block-Lerner, J. (2021). Associations between child and administrator race and suspension and expulsion rates in community childcare programs. *Early Childhood Education Journal*, 49, 125-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01049-1>
- Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P. y Hernández Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gordon, M. S. y Cui, M. (2012). The effect of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728-741. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733>
- Graham, A., Truscott, J., O'Byrne, C., Considine, G., Hampshire, A., Creagh, S. y Western, M. (2021). Disadvantaged families' experiences of home-school partnerships: Navigating agency, expectations and stigma. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 11-34. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1607913>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Jiménez-Pérez, E. y De-Vicente-Yagüe-Jara, I. M. (2020). Efecto del trabajo cooperativo en el aprendizaje de la escritura mediante la implicación familiar. *Estudios sobre Educación*, 39, 229-246. <https://doi.org/10.15581/004.39.229-246>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jones, J. C., Hampshire, P. K. y McDonnell, A. P. (2020). Authentically preparing early childhood special education teachers to partner with families. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01035-7>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. y Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 171-196. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>
- Kyriakides, L., Creemers, B., Panayiotis, A. y Demetris, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Lahoz i Ubach, S. y Cordeu, C. (2021). Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la región metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 131-147. <https://doi.org/10.6018/rie.415921>
- LLevot, N., Bernad, O., Molet, C. y González, A. (2020). La diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: una cuestión controvertida para familias y docentes. En H. Cárcamo y M. Mora-Olate (Eds.), *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 155-174). Ediciones Universidad del Bio-Bio.

- Mora-Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de las familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: factor that shape well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Powell, D. R., Son, H., File, N. y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300. <https://doi.org/10.1086/667726>
- Reparaz, C. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 7, 39-47. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- Rodríguez-Santero, J. y Gil-Flores, J. (2018). Variables contextuales asociadas a las diferencias de rendimiento educativo entre los países de la Unión Europea. *Cultura y Educación*, 30(4), 605-632.
- Sanders-Smith, S. C., Smith-Bonahue, T. M. y Soutullo, O. R. (2020). The parents are locked out: Policies, practices, and perspectives undermining family engagement. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 250-273. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1768881>
- Sanders, M. G. y Sheldon, S. B. (Eds.). (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300
- Santos, M. A., Lorenzo, M. M., Priegue, D. y Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171. <https://doi.org/10.5209/rced.62000>
- Shumow, L. (2009). *Promising practices for family and community involvement during high school*. Information Age Publishing.
- Vincent, C. y Maxwell, C. (2016). Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 269-281. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1014880>

## Breve CV de las autoras

### Marta Quintas-Quintas

Doctoranda en Ciencias de la Educación por Mondragon Unibertsitatea, Graduada en Educación Infantil, Masters en Educación en Contextos Multiculturales y Plurilingües, y en Desarrollo y Gestión de Proyectos de Innovación Didáctica Metodológica en Instituciones Educativas. Actualmente, desarrolla un proyecto de investigación sobre la implicación de las familias en escuelas eficaces de la Comunidad Autónoma Vasca. Entre sus líneas de investigación se encuentra la Educación Intercultural. Ha participado en el proyecto de investigación "Comunidades escolares que investigan sobre sus propias actitudes y prácticas: diversidad socioeconómica, cultural y

lingüística”. Profesora investigadora en el departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Miembro del Grupo de Investigación “Arrakala” de Mondragon Unibertsitatea. Email: [mquintas@mondragon.edu](mailto:mquintas@mondragon.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8739-8706>

### **Nekane Arratibel Insausti**

Doctora en Psicología Social por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesora titular del departamento de Lenguas y Culturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Su actividad docente se centra en el desarrollo de la identidad personal-profesional de las y los futuros maestros en los grados de Educación. Es coordinadora del Grupo de Investigación “EKHI”, dedicado a las relaciones intergrupales en el ámbito de las lenguas y las culturas (uso, actitudes, representaciones...). Ha participado en diversos proyectos de investigación financiados de ámbito nacional y dirigido proyectos financiados de ámbito regional. Email: [narratibel@mondragon.edu](mailto:narratibel@mondragon.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4035-0286>

### **Amelia Barquín**

Doctora en Filología Románica por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesora titular del departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Investigadora y formadora en las áreas de educación y género, educación intercultural y uso inclusivo de las lenguas, terrenos sobre los que ha escrito varias decenas de artículos y facilita formación en diversos contextos. Coordina el Grupo de Investigación “Arrakala” dedicado a aspectos relacionados con educación y sociedad. Es profesora en el Máster de Facilitación del Aprendizaje e Innovación (LII) de Mondragon Unibertsitatea y del Máster en Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad del País Vasco. Email: [abarquin@mondragon.edu](mailto:abarquin@mondragon.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2477-7167>