



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS MIGRANTES EN LAS ESCUELAS

Presentado por: Nora Asiáin Gredig

Tutelado por: Belkis Rojas Hernández

Soria, 11 de julio de 2024

RESUMEN

La relación entre familia-escuela es crucial, ya que impacta en el desarrollo de los alumnos y en su rendimiento académico. En los últimos años, se ha producido un considerable aumento de niños provenientes de otros países que inician su escolarización en España. En este sentido, el principal objetivo de este Trabajo Fin de Grado es estudiar las posibles barreras que puedan tener las familias migrantes en el sistema educativo español, así como la participación de las familias en diversas actividades, asociaciones o programas que ofrezca el centro. Para ello, la metodología empleada se basa en la realización de un cuestionario dirigido a las familias y una entrevista a seis maestras de un colegio público de Soria. Los principales resultados mostraron la percepción que tenían las familias sobre la participación y barreras que encontraban, siendo éstas, dificultades de comunicación o aprendizaje por el idioma, la diferencia con el nivel de estudios del país de origen y el desconocimiento ante los programas de padres y madres. Los resultados obtenidos de las entrevistas manifiestan la falta de entusiasmo por parte de las familias para participar o el tema cultural. Subrayando la necesidad de intensificar la comunicación entre familia y escuela para potenciar el desarrollo de los alumnos a través de los padres en la vida educativa.

Palabras clave: inmigración, relación familia-escuela, participación, inclusión, comunicación.

ABSTRACT

The family-school relationship is crucial, as it has an impact on the development of students and their academic performance. In recent years, there has been a considerable increase in the number of children from other countries starting their schooling in Spain. In this sense, the main objective of this Final Degree Project is to study the possible barriers that migrant families may have in the Spanish educational system, as well as the participation of families in various activities, associations or programs offered by the center. For this purpose, the methodology used was based on a questionnaire addressed to families and an interview with six teachers from a public school in Soria. The main results showed the families' perception of participation and the barriers they encountered, such as communication or learning difficulties due to the language, the difference with the level of studies in the country of origin and the lack of knowledge about the parents' programs. The results obtained from the interviews show the lack of enthusiasm on the part of the families to participate or the cultural issue. Underlining the need to intensify communication between family and school to enhance the development of students through parents in the educational life.

Keywords: immigration, family-school relationship, participation, inclusion, communication.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Competencias generales.....	6
1.2 Competencias específicas	8
2. OBJETIVOS	9
2.2 Objetivo general	9
2.3 Objetivos específicos	9
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1 Relación familia-escuela y sus teorías	9
3.2 Importancia de la familia-escuela en el desarrollo infantil.....	14
3.3 Políticas, estrategias o acciones implementadas con las familias migrantes.....	18
3.3.1 Políticas existentes de inclusión en el sistema educativo de menores inmigrantes	18
3.3.2 Diferencias entre familias recién llegadas o reagrupadas.....	19
3.4 Barreras para la inclusión de familias migrantes	20
4. METODOLOGÍA	22
4.1 Participantes	22
4.2 Instrumentos.....	22
4.3 Procedimiento.....	22
4.4 Análisis de datos	23
5. RESULTADOS	23
5.1 Percepción de las familias.....	23
5.2 Percepción del profesorado	24
6. DISCUSIÓN	27
7. CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
ANEXOS	34

Nota de la autora

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, se habla en numerosas ocasiones sobre la relación familia-escuela y la importancia que tiene, ya que influye directamente en el desarrollo, éxito académico y personal de los alumnos. Una colaboración efectiva entre estas dos instituciones asegura que los alumnos reciban un apoyo integral tanto en sus hogares, como en el entorno escolar, creando un ambiente que promueva la cohesión entre el bienestar y el desarrollo del alumnado. Además, diversos estudios afirman mejor rendimiento académico cuando se involucran en la educación de sus hijos, combinando el trabajo realizado por el profesorado y reforzando el aprendizaje. Si la relación de la escuela-familia es sólida, facilita la comunicación abierta y efectiva, compartiendo observaciones, preocupaciones y estrategias que apoyen el aprendizaje y comportamiento de los alumnos. Otro punto a destacar es la colaboración entre padres y maestros, que trabajen de forma conjunta para fomentar valores y conductas positivas. Si estas enseñanzas son a la par y coherentes, se refuerza la importancia de fomentar comportamientos respetuosos y responsables.

La participación y compromiso de las familias en actividades escolares, como reuniones, eventos o asambleas, demuestra a los alumnos la importancia que tiene la educación y el compromiso familiar con el éxito académico. Asimismo, durante periodos de transición o cambios significativos como el cambio de escuela, situaciones familiares complejas o en cursos superiores, la transición a la adolescencia, permiten proporcionar el apoyo necesario para que el alumno se adapte de la mejor forma posible. Es por ello que, una relación positiva entre familia y escuela contribuye a la creación de una comunidad educativa más fuerte y unida, generando un entorno más seguro y acogedor para todo el alumnado.

Sin embargo, existen factores culturales y religiosos que pueden afectar a la relación escuela-familia. Durante el año 2022, más de 85.000 niños en edad escolar llegaron a España. Problemas con el idioma, diferencias religiosas o dificultades durante la escolarización de estos menores, pueden ser factores que dificulten la implicación familia-escuela. La elección

de este tema se basa en conocer en profundidad la relación de estas dos instituciones en familias migrantes. De este modo, se pueden identificar prácticas efectivas que sirvan para fortalecer esta participación, promoviendo estrategias de comunicación y apoyo mutuo, desarrollando políticas que integren a las familias en el proceso educativo.

Por otra parte, a lo largo del grado de Educación Infantil, es necesario alcanzar una serie de competencias que permitan la obtención del reconocimiento del título. En ellas, se puede observar que todas cumplen con el trabajo presentado, adecuando la información encontrada al tema escogido, empleando terminología educativa, utilizando fundamentaciones sociológicas o interpretando datos a través de las observaciones hechas a lo largo de la investigación, entre otras. Estas competencias, incluidas en el plan de estudios de la Universidad de Valladolid, cumplen con lo establecido en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el título de maestro en Educación Infantil. Es por ello por lo que se exponen las siguientes competencias tanto generales, como específicas, trabajadas a lo largo de la investigación realizada:

1.1 COMPETENCIAS GENERALES

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
 - Aspectos principales de terminología educativa.
 - Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
 - Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
 - Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
 - Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de:
- Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
- La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los

valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

- El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

1.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

A. De formación básica

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
2. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
5. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
10. Dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno o alumna y con el conjunto de las familias.
11. Crear y mantener lazos con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
22. Capacidad para conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, la historia de su vida cotidiana y la educación en el contexto familiar.
32. Valorar la importancia del trabajo en equipo.
34. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
41. Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.
48. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
49. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.
50. Comprender la relevancia de los contextos formales e informales de aprendizaje y de los valores que sustentan, para utilizarlos en la práctica educativa.

B. Didáctico disciplinar

9. Ser capaces de conocer la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

C. Prácticum y Trabajo Fin de Grado

2. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.

2. OBJETIVOS

2.2 OBJETIVO GENERAL

- Analizar las posibles barreras de participación que puedan tener las familias migrantes en el sistema educativo español.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con dicho trabajo son los siguientes:

- Sensibilizar a la población, y en concreto a las familias, sobre la importancia que tiene la relación familia-escuela.
- Analizar la frecuencia con la que las familias participan en el centro escolar.
- Conocer las posibles barreras y desafíos que se encuentran con relación a la participación e inclusión de las familias migrantes en el sistema educativo español.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA Y SUS TEORÍAS

En el siguiente apartado se va a realizar un análisis sobre la importancia que tiene la relación familia-escuela en el alumnado, así como las teorías relacionadas.

En primer lugar, encontramos las funciones que tiene la familia, la cual es la más remota, segura, abundante y esencial de la sociedad. En ella, se crea lo más complejo y valioso del universo, la existencia de las personas, procesos, propiedades, configuraciones

psicológicas, personalidad y composiciones culturales y socio históricas que han sido el cimiento de los avances y resguardo de la propia especie humana y cultura que han compuesto a lo largo de los años. Para cada ser humano, la familia es un pilar fundamental por todo lo que se recibe de ella, partiendo del enfoque biológico, social y psicológico, siguiendo por la formación inicial y desarrollo permanente de los procesos cognoscitivos, aspectos esenciales de la inteligencia humana, además de los elementos afectivos, motivacionales, valores, y rasgos de la personalidad. Algunos aspectos a destacar de la familia son: el lugar en el que habitan, los integrantes, ya que pueden ser distintas personas y no únicamente las que conviven, o los vínculos emocionales que se forman. Por ello, psicólogos y sociólogos valoran la relevancia que tiene la familia en el desarrollo de la personalidad. Además, hay algunos elementos esenciales para diferenciar a la familia de otras instituciones sociales, como la configuración de lazos, la diversificación de tareas o el carácter histórico, normativo y activo que configuran diferentes condiciones del avance económico-social. Así mismo, la familia cumple algunas funciones que consiguen que sea única, como las actividades y relaciones intrafamiliares, encargadas de complacer relevantes necesidades de sus integrantes. A través de ellas, se lleva a cabo esa vida conjunta que provoca la constitución y cambio de identidad de los que allí habitan. Estas actividades y relaciones intrafamiliares tienen la capacidad de proporcionar los primeros conocimientos y promover en sus descendientes las primeras cualidades de la personalidad que condicionan su asimilación, situada en la lejanía de las relaciones sociales. Se enumeran varias funciones que tiene la familia como la económica, espiritual-cultural y educativa. Asegurando la supervivencia, proporcionando necesidad de seguridad, afecto y apoyo, además de estimular para completar su desarrollo, estructurar el ambiente y organizar la vida cotidiana, la construcción de la sexualidad como identidad, favoreciendo la tolerancia y la toma de decisiones sobre la apertura de contextos educativos y sociales (Martín-Cala y Tamayo-Megret, 2013).

En relación con esta última función sobre la apertura de contextos educativos y sociales, se encuentra la escuela. Esta institución fue creada para beneficiar al niño y colaborar con las familias en el primordial cometido de la educación (García-Bacete, 2003). Hay niños que acuden a los centros educativos con malas costumbres, con un bajo nivel de rendimiento o con escasas herramientas que puedan servirles de ayuda para afrontar situaciones que se den en su entorno y lo que se espera de ellos. El objetivo de la escuela es ser un lugar que transmita seguridad y tranquilidad, en la que se elaboren actividades lúdicas, interesantes, se reciban mensajes positivos y motivadores, llegando incluso a modificar la propia dinámica de los hogares si se observa que no es la más adecuada. Además, es imprescindible identificar

aquellos alumnos que vienen de familias desestructuradas o han sido criados en ambientes que no favorecen las relaciones con los demás, algo que tardan en concebir. Todo ello no debería derivar en transigir y cesar en la labor como docentes, ni aceptar aquellos métodos y procedimientos originados dentro del núcleo familiar que no se comparten y que son negativos para el discente. Así mismo, se espera que la escuela elimine del alumnado los malos hábitos y promueva el potencial, los saberes, el compromiso, la empatía, entre otras, haciendo alusión a su función educadora, preventiva, compensadora, integradora y socializadora. Por ello, la escuela debe ser la institución encargada de transmitir conocimientos y preparar al individuo para el adecuado desempeño del rol adulto, además de ser la primera interacción social no-familiar que tiene el infante (Sosa, 2009).

En consecuencia, con lo anteriormente citado, para los niños, la escuela y la familia son dos grandes instituciones educativas que les permiten comenzar a elaborar sus cimientos como habitantes. Son dos agentes de socialización que necesitan formar un equipo con relación a los intereses de los más pequeños, ya que ambas intervienen en su educación. Además, la institución educativa debe contar con el respaldo de las familias, siendo estos, agentes elementales en la educación del alumnado (Rojas, 2020).

Los colegios fueron instaurados para beneficiar el progreso de los niños, apoyando a las familias en la educación de sus hijos, por ello, comparten un mismo fin, orientar y formar ciudadanos. Antiguamente, se creía que escuela y familia tenían labores distintas y separadas, siendo la familia responsable de la educación de los niños, y la escuela la responsable de formar intelectualmente al alumnado, a través de conocimientos y contenidos (Rojas, 2021). Con los años, se ha ido observando que las funciones que realiza la escuela y la familia deben ir solapadas, sin diferenciar qué le corresponde a cada una. De este modo, crean situaciones comunes en las que colaboran las dos partes, ayudando a la formación de personas civilizadas, asumiendo responsabilidades, autonomía, autocrítica, siendo la base de su comportamiento y personalidad (de León, 2011).

Por otro lado, Suárez y Urrego (2014), hablan sobre la educación, la cual, se encuentra dentro del cambio que experimenta todo ser humano. Éstos se dan en el proceso de socialización, dando lugar a la reflexión sobre el transcurso de vínculos distribuidos entre la escuela y la familia. En consecuencia, se han producido diferencias en las diversas esferas sociales, provocando una transformación de ambas partes de dicha relación. La familia se entendía como la institución encargada de procrear, reproducir la sociedad, manteniendo el prototipo de familia nuclear, marcando las figuras de poder a través de la figura patriarcal. Más tarde, y con ayuda de los tránsitos sociales marcados por la historia, la mujer comienza

a salir al mundo público para explorar diversos campos, dejando a un lado el único papel que había tenido hasta el momento, el maternal y reproductivo. Por consiguiente, surgieron las escuelas, diseñadas como estrategia ante los cambios experimentados en el ámbito familiar, puesto que la mujer comenzaba a acceder a otro tipo de cometidos. Es por ello que, desde la sociología clásica, la escuela y la familia toman la misma importancia en el proceso de socialización de los niños, aunque a día de hoy no sean los únicos, ya que también participan en este transcurso la comunicación y herramientas tecnológicas. De este modo, ejercen la misma función, promover el desarrollo de niños y jóvenes que coinciden en metas y objetivos, y que a su vez se encuentran para desempeñar tareas conjuntas.

García (1998), hace alusión a varias teorías relacionadas con la escuela-familia que repercuten en el ánimo de los progenitores sobre su implicación en las escuelas. Por un lado, comenta la aportación de James Coleman, basando su investigación en los procesos de implicación de la familia-escuela en el proceso de aprendizaje, definición y manejo de los hábitos cotidianos. Coleman explica que la respuesta educativa de los infantes es un producto de la interacción que hay entre los recursos dedicados por la familia a la educación de los hijos, con los recursos que proporciona la escuela. Además, propone que el núcleo familiar puede ser analíticamente dividido en dos componentes: el capital humano y social. El capital humano está relacionado con el nivel educativo que poseen los padres, en contraposición está el capital social familiar, que hace alusión a los vínculos afectivos que hay entre padres e hijos. Posteriormente, el autor expone que el capital humano de los progenitores es irrelevante para el crecimiento educativo de los más pequeños, puesto que es necesario complementarlo con el capital social que surge entre las relaciones familiares. Como valoración final, Coleman cita que la acción educativa de las escuelas es primordial en los niños, pero su impacto no es igual para todos. Los colegios, independientemente de su condición, tienen más repercusión en niños que disponen de un clima social óptimo, que familias procedentes de ambientes más decadentes. Las escuelas pueden reforzar y proporcionar oportunidades para que los infantes tengan las mismas posibilidades y adquieran nuevos conceptos, pero si las familias carecen de recursos, los centros no pueden sustentar ni ampliar resultados académicos a base de sus propios medios, ya que es necesario reemplazarlo por bienes que generen actitudes, esfuerzos e identidad.

Seguidamente, Joice Epstein explica la necesidad de seguir con la relación familia-escuela en el transcurso de los años escolares, propósitos y participación por parte de los progenitores en diversos estadios de evolución y edades de los estudiantes. La autora expuso los entornos más próximos que intervienen en la educación y socialización de los niños como

etapas que pueden variar de grados según las metas, recursos y prácticas que tengan. Estas etapas o fuerzas principales son: a) el tiempo, que hace alusión a la edad del infante, el curso o la influencia del periodo histórico en el que se encuentra, b) las filosofías, políticas y prácticas de las familias y c) las filosofías, políticas y prácticas de las escuelas. Dichas fuerzas expuestas acuerdan el tipo y grado de superposición de los periodos e interacciones que cada miembro de estas instituciones dispone. Además, Epstein menciona tres perspectivas que hacen alusión a la relevancia que tiene cada una de ellas de formada separada. El entorno familiar y escolar tiene cometidos diferentes, las cuales, asumen de forma individual y son las siguientes: a) *Énfasis en la separación*. Este enfoque refuerza la importancia que tiene la aportación que hace cada una de estas dos instituciones por separado. Se acepta que las familias y la escuela tienen cometidos diferentes en la crianza de los más pequeños, que las burocracias escolares y las organizaciones familiares son más efectivas cuando las actividades se realizan individualmente, estableciendo una correcta distancia profesional, creando patrones y objetivos cuando sus progenitores forjan lazos emocionales en el hogar, instaurando posibilidades individuales para sus hijos. b) *Énfasis en la existencia de estadios críticos y secuencialidad*. La siguiente orientación se basa en la creencia sobre los primeros años de vida. Son esenciales para su posterior desarrollo, mencionando la secuencia distinguida en la que los dos agentes socializadores más importantes del infante son los que contribuyen a su educación y desarrollo en diversos periodos. Primeramente, la familia es la que sienta las bases de los primeros saberes básicos, para más tarde, comenzar su educación formal por parte del profesorado. Una vez finaliza la educación obligatoria, el alumnado es el propio responsable de su futura formación. Esto podría describirse como una línea temporal que explica las fases por las que pasa un ser humano en su educación, desde su nacimiento, donde la familia, la escuela y el propio individuo ocupan escalones sucesivos. Por último, c) *Énfasis en la superposición de las esferas*. La tercera esfera acepta la idea de que escuela y familia distribuyan el deber de educar y socializar a los infantes, por ello, la manera más eficaz de llevar a cabo esta tarea es hacerlo de manera conjunta. El modelo de participación de Epstein acentúa las diversas contribuciones y habilidades de maestros y familiares, haciendo hincapié en la necesidad de especializarse en destrezas que los maestros emplean en la escuela, y familias que se especializan en habilidades que utilizan en el hogar. Todo ello se incluye en las tres fuerzas principales anteriormente mencionadas, las cuales, generan una influencia de familia y escuela de manera conjunta, aumentando su superposición conforme crecen las interacciones y los miembros de la familia y la escuela (García, 1998).

Para finalizar, Susan Swap invita a reflexionar sobre las diferencias que se contemplan en programas de implicación familiar. Sugiere la existencia de tres filosofías básicas: a) *The school-to-home transmission philosophy*, que incita a los padres a posicionarse y favorecer activamente los valores y formas de ser que habitualmente han fomentado el éxito de los niños en los centros educativos; b) *A interactive philosophy*, comprometida con existencia de relevantes y estimables disparidades entre la cultura del hogar y la escuela; c) *A partnership philosophy*, que acoge una conexión voluntaria entre padres y educadores, priorizando el respeto mutuo y la obligación de explícita de ambas partes que impulse el éxito de todos los niños (García, 1998).

3.2 IMPORTANCIA DE LA FAMILIA-ESCUELA EN EL DESARROLLO INFANTIL

Valanzuela (2016), explica que la participación familiar se entiende como la repercusión activa de los padres a la hora de contribuir con la institución escolar en los diversos aspectos que ayudan a la formación social, emocional y académica de los niños, ya sea dentro o fuera del aula. Por ello, cuando la familia tiene una alta implicación en la educación de los más pequeños, producen un impacto positivo en todos ellos, viéndose reflejado en la autoestima, que, a su vez, provoca un óptimo rendimiento académico y expectativas de futuro más prometedoras. También eleva la asistencia al aula, disminuyendo el abandono escolar y el absentismo, así como ciertas actitudes violentas. Paralelamente repercute en la familia y el profesorado. En primer lugar, los padres desarrollan su comprensión de cara a los programas escolares y aptitudes paternas, valoran más su papel en la educación y adoptan mayor motivación para continuar trabajando en la labor educativa de sus hijos. En segundo lugar, los maestros adquieren más reconocimiento y satisfacción por su profesión de parte de las familias por su trabajo y responsabilidad en la formación del alumnado. De este modo, su dedicación es mayor, viéndose capacitados para innovar con metodologías más centradas en el alumnado y favoreciendo su desarrollo. Por ello, es importante destacar la relación entre escuela y familia, dos instituciones que favorecen la evolución íntegra de los más pequeños, contribuyendo a una mejora escolar, familiar y social.

En este sentido, las estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación afirman que los modelos de participación que benefician la enseñanza es la participación decisoria, evaluativa y educativa, ya que el entorno familiar se involucra con más frecuencia, ejerciendo más influencia en la toma de decisiones. Para conseguir dicho

nivel de participación familiar se debe reducir la organización y funcionamiento del sistema educativo, renovando las actitudes, prácticas e interacciones configuradas por ambas partes para alcanzar una cultura participativa que permita conocer, elaborar e incluir niveles estructurales básicos de la personalidad, ayudando a manifestar una forma y expresión progresiva de la madurez de cada individuo (Valanzuela, 2016).

Por otro lado, algunos factores negativos que repercuten en el desarrollo de la cultura participativa suelen ser el individualismo, la falta de sentimiento de pertenencia a una comunidad y la escasez de formación e información. También se habla sobre la falta de tiempo como impedimento percibido para tratar la participación familiar y las necesidades del alumnado. Esto genera que las familias depositen la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela y también maestros que sientan oposición a la posibilidad de abrir el aula a las familias (Valanzuela, 2016).

Según Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto (2022), para conseguir una eficaz participación de las familias dentro del colegio es importante unir los diferentes estamentos de comunidad escolar bajo similares y complementarios anhelos y metas educativas, siendo necesario un efectivo involucramiento de los padres. No sólo depende de la asistencia a eventos, ofrecimientos como voluntarios en actividades extracurriculares o incluir la firma en el boletín de calificaciones. Las escuelas cometen el error de no involucrar a los padres por creer que distan de hacerlo, suponiendo que las familias no quieren participar, cuando realmente lo que ocurre es que no saben cómo proceder. Es por ello por lo que existe una gran separación entre lo que los docentes entienden por participación familiar y la auténtica realización de propósitos de inclusión parental, ya que reconocen no saber cómo conducir la escasa habilidad de las relaciones entre familia, escuela y sociedad. Además, el núcleo familiar desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza de los más pequeños durante sus primeros años de vida. De este modo, tienen el deber de proporcionarles la oportunidad de acudir a centros de aprendizaje temprano, donde pueden interactuar con adultos y compañeros. Asimismo, los progenitores tienen el derecho de recibir orientación acerca de la crianza y educación de sus hijos, concluyendo con la idea de que la educación es una tarea compartida entre familia y escuela.

Otro aspecto por el que la relación familia-escuela es primordial en el desarrollo de la etapa educativa del alumnado, es por el conocimiento sobre algunas formas de implicación por parte de los progenitores. Esto puede comprobarse a través de encuestas dirigidas a padres en las que se examina la participación escolar, las circunstancias que intervienen para motivarla y la vivencia docente. Uno de los aspectos más señalados por los progenitores es

que hay una alta participación, aunque afirman que no disponen de mucho tiempo, incompatibilidad de horarios, etc. Cuentan con una actitud positiva y abierta a la hora de recibir sugerencias para solventar estos aspectos mencionados. Aproximadamente un 90% suele acudir al centro por motivos relacionados con tutorías y un 70% sobre conflictos con los hijos, alrededor de un 20% cuando tienen que comunicar aspectos informativos y un 20% sin haber sido convocados, pero con actitud participativa. Con estos resultados, lo que puede observarse es que, a rasgos generales, las familias abarcan y dan mayor importancia a las tutorías con el docente, reduciendo las actividades de ocio que puedan surgir, como excursiones, festivales, entre otras (Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto, 2022).

Todo lo anteriormente citado según Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto (2022), hace alusión a que la participación familiar no debe entenderse exclusivamente con el interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, si no como un interés compartido con la escuela, en el que el aprendizaje de los niños sea primordial, alcanzando los propósitos didácticos y promoviendo la progresión del alumnado. Además, se enfatiza en que algunos impedimentos que experimentan las familias a la hora de contribuir en el proceso educativo se deben a la falta de nivel o formación cultural, así como incompatibilidad de horarios y falta de tiempo. Es cierto que estos obstáculos son externos al centro, pero es posible desarrollar acciones conjuntas para afrontarlas.

Por otro lado, es importante mencionar la relativa recién llegada de familias inmigrantes a las escuelas, mostrando el desajuste que existe entre estas dos instituciones, sobre todo entre la participación de las familias en los centros y la realidad de esta. Se podría pensar que las familias españolas o gran parte de ellas conocen las formas de participación estipuladas por la legislación y por los centros escolares en el ámbito de la práctica, pero a muchas de ellas les ocurre igual que a la gran mayoría de familias migrantes, desconocen la dinámica que sigue el sistema educativo español sobre qué es la escuela y cómo deben relacionarse en ella, siendo todo un desafío para ellos. Se dice que son condicionantes en la adaptación, pero generalmente se valora que los vínculos mejoren con el tiempo y la práctica. Además, las familias no están habituadas a realizar cierto seguimiento de los hijos ni de las actividades realizadas y cuando sí existe, se relaciona con su grado académico y socioeconómico. Los docentes aluden que, cuanto más alto es el nivel de los padres, más expectativas tienen sobre la educación de sus hijos, además, tienen mayor capacidad para entender el sistema educativo y los procesos que experimentan, echándoles una mano si fuera necesario. En cambio, para los progenitores que tienen menor nivel socioeconómico y educativo, la escolarización es un proceso que no logran entender en su totalidad, ya que

ellos mismos no han recibido una educación muy extensa o ni siquiera han llegado a finalizarla. Independientemente de lo ya citado, si tienen interés en la educación de los más pequeños, como si carecen de ella, no pueden ayudar a sus hijos en la ejecución de las tareas u otras actividades, resultándoles complicado llevar a cabo dicho proceso escolar. Otra dificultad observada es la falta de comunicación entre las familias recién llegadas, ocasionado por el desconocimiento del idioma, ya que en muchas ocasiones entorpece los diálogos más sencillos, dificultando las explicaciones algo más complejas, aunque siempre puede ayudar que otras familias traduzcan y faciliten la comunicación, así como la existencia de servicios de traducción a los que se puede recurrir en estas ocasiones. Además, cuando las reuniones se realizan con este sistema de traducción, la asistencia aumenta, mejorando la calidad de la información. También se atisban ciertos obstáculos relacionados con las diversas percepciones sobre el papel que ejerce cada institución. No interfieren ni ponen obstáculos en la forma de actuar de la escuela, pero no comprenden por qué deben participar en un área que ellos entienden como no correspondida. Así mismo, y como conclusión, las familias inmigrantes tienen menos conocimientos sobre el sistema educativo, su forma de proceder y cómo relacionarse con sus iguales, por ello, pueden parecer menos comprometidos o interesados en la educación de sus hijos. De este modo, es fácil la formación de dinámicas negativas e inconvenientes debidas al desconocimiento, complicadas de salvar (Garreta, 2009).

Garreta (2008), menciona algunas barreras que experimentan las familias migrantes. En este caso, una de ellas haría alusión a las *socioeconómicas*: que abarca temas como la poca disponibilidad de los progenitores por horarios de trabajo, situaciones precarias, escasa motivación o poco interés sobre los temas escolares debido al bajo nivel de escolarización que impide ayudar a los hijos en los estudios; barreras *lingüísticas*: por un nivel escaso de las familias con el idioma, o la falta de servicios de traducción brindados por el colegio; barreras *institucionales*: relacionadas con la dificultad para reconocer al personal de los centros escolares como agentes educativos competentes, considerando la escuela como un lugar accesible en el que tienen el derecho y el deber de participar; y barreras *culturales*: éstas, se entienden como los problemas dentro del sistema escolar que pueden encontrarse, las diferencias entre valores educativos privilegiados, relacionados con la disciplina y la autoridad o programas, valores educativos, planes de estudio o métodos de evaluación.

3.3 POLÍTICAS, ESTRATEGIAS O ACCIONES IMPLEMENTADAS CON LAS FAMILIAS MIGRANTES

Según el último registro del movimiento migratorio ocurrido en España, en el año 2022, llegaron un total de 86,262 niños inmigrantes de ambos sexos, comprendidos entre los 0 y los 6 años (INE, 2024).

Hoy en día, con la llegada de familias migrantes a España, una de las entradas al continente desde el mediterráneo, se ha visto en crecimiento por la interculturalidad y la disparidad social, con la intención de favorecer la integración de inmigrantes que cada vez va en aumento. España emplea un modelo descentralizado sobre las políticas de integración y marco legal de la infancia migrante. Esto quiere decir que el Estado regula exclusivamente la nacionalidad, inmigración, emigración, derecho de asilo y estatus. El resto de asuntos relacionados con la integración, como los asuntos culturales, sociales, de salud o educación competen a los Ayuntamientos y Comunidades Autónomas. Con relación a políticas empleadas para niños, jóvenes e inmigrantes, existen tres marcos legales que coinciden: el estatal, autónomo y legal internacional. En este caso, lo principal es que prevalezca la condición de menores, antes que la condición de extranjeros. Esto quiere decir que, de acuerdo con la legislación española, todos los menores tienen derechos reconocidos como menores, independientemente de su procedencia. El último plan estatal impulsado por la secretaria de Estado de Migración, del periodo de 2011-2014, promueve la integración de la población migrante, y a pesar de contar con una década, año tras año se actualiza su implementación. El objetivo principal es llevar a cabo políticas de integración, que la mayoría de las comunidades autónomas suelen actualizar de forma bienal o cuatrienal (Estalayo et al., 2021).

3.3.1 Políticas existentes de inclusión en el sistema educativo de menores inmigrantes

Actualmente, en España los menores de 18 años que hayan nacido en otros países, sin tener en cuenta el estado o lugar de origen, tienen derecho a la educación obligatoria y postobligatoria. Es por ello que, la regulación educativa tiene en cuenta a los alumnos inmigrantes como alumnos con necesidades educativas especiales. Como respuesta a dichas necesidades educativas específicas, se han puesto en práctica algunas medidas que pueden repartirse en cuatro secciones principales:

1. *Participación de las familias y las comunidades locales:* la participación familiar en los colegios se fomenta mediante diversas vías, ya sea la asociación de padres (AMPA), el consejo escolar o el personal docente. Carece de un marco legislativo para familias inmigrantes, por ello, los centros escolares son los encargados de llevar a cabo estas medidas. Habitualmente, los modelos más comunes son planes de recepción, el trabajo de los mediadores culturales, la oferta de lecciones de español para familias y la traducción de diferentes documentos.
2. *Apoyo lingüístico:* los alumnos inmigrantes recién llegados suelen acogerse en “aulas de acogida” o “aulas específicas”, con el fin de fomentar la adquisición del idioma de la forma más rápida y sencilla, para que puedan incorporarse en el menor tiempo posible con el resto de compañeros. Cabe destacar que esta práctica se lleva a cabo de diferente forma dependiendo de la Comunidad Autónoma.
3. *Cuestiones de segregación:* en los últimos años la segregación escolar en España ha aumentado, por ello, los gobiernos de las Comunidades Autónomas han llevado a cabo acciones pensadas para favorecer la clasificación del alumnado inmigrante y local. No obstante, estas restricciones no han sido efectivas en la mayoría de los casos para ponerle fin a la segregación escolar.
4. *Currículo escolar y desarrollo profesional:* todas las comunidades autónomas han formalizado cursos relacionados con el desarrollo profesional docente, respectivos a la educación intercultural. Del mismo modo, la participación del profesorado en estos cursos es reducida, teniendo una ínfima relevancia en los planes de estudio la educación intercultural, dejándola como algo opcional, pero no obligatorio (Estalayo et al., 2021).

3.3.2 Diferencias entre familias recién llegadas o reagrupadas

Requena y Sánchez-Domínguez (2011), hablan sobre los movimientos de reagrupación familiar que experimentan las familias migrantes en España. Ponen en contexto que estos movimientos migratorios ocurren poco a poco, cuando uno de los integrantes abre el camino con la llegada al país escogido. El resto de familiares acude una vez se ha instalado el pionero. Estas separaciones temporales conllevan una alta desestabilización emocional, irrumpiendo en los vínculos y relaciones familiares. Estas consecuencias incitan a las personas migrantes a reunirse en la mayor brevedad, teniendo en cuenta que esta

reagrupación requiere algo de tiempo y cierto grado de integración del pionero en la sociedad de acogida. Otro punto a destacar es el tamaño y el tipo de hogar de las familias recién llegadas o reagrupadas. Les distinguen dos características principales, la primera es el número de integrantes en el hogar. Las familias migrantes suelen ser más numerosas que las familias españolas. La segunda característica es que normalmente, en el seno familiar viven más personas, ya sean o no familiares. Por ello, se podría esperar que los hogares de las personas inmigrantes fueran más reducidos y sencillos que los de los nacionales, por lo menos durante algún tiempo, hasta que estabilizasen su nueva rutina y costumbres en el país de destino.

Tanto la reagrupación familiar, como la configuración de nuevas unidades familiares, con una fecundidad superior a la de España, consiguen aumentar considerablemente el tamaño de sus hogares, y no sólo eso, sino que también gozan de oportunidades relacionales y materiales. Además, la integración de un inmigrante a un hogar ya establecido en la sociedad receptora no forma de inmediato la estructura familiar de procedencia de su país de origen. Es por ello que, la red migratoria en la que se incluye de nuevo suele estar estructurado por familiares o conocidos suyos. Además, las formas de reagruparse que caracterizan a los inmigrantes que residen en España son las convivencias relativamente complejas y el alto grado de concentración doméstica, así como la caracterización de los nuevos inmigrantes en cuanto a edad, profesión y hogar. Todo esto ofrece una amplia perspectiva sobre las maneras domésticas que adoptan a la hora de convivir las familias migrantes y su grado de integración. Cuanto mayor es la adaptación e integración que experimenta la persona migrante, más efectiva y positiva será la reagrupación familiar, sin dejar a un lado la distancia geográfica o la disponibilidad de recursos económicos de los que esté dotada (Requena y Sánchez-Domínguez, 2011).

3.4 BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN DE FAMILIAS MIGRANTES

Las familias de origen extranjero suelen encontrar cierto desequilibrio a la hora de comunicarse y relacionarse con las familias y profesionales de la escuela. Para las familias migrantes, es esencial recibir información de manera frecuente, tanto del colegio, como de otras familias, puesto que la mayoría de veces, las barreras que encuentran son a través del idioma, la escasa información sobre el profesorado y la poca información recibida sobre el sistema escolar en el que se hallan (Garreta, 2001). Esto provoca que haya un aumento de las dificultades que experimentan estas familias sobre la implicación, percepciones sobre la

escuela y el aula, los contextos de vida, entre otras. También existen barreras relacionales, que hacen alusión a las dificultades de aprendizaje, aptitudes, edad y lenguaje; o barreras sociales, que tienen que ver con la demografía, política, economía y cuestiones históricas. El personal docente y el centro escolar deben ser los encargados de fomentar la comunicación, identificando si las familias migrantes encuentran ciertas barreras que podrían solventarse a través de diversas estrategias de comunicación, especialmente en los grupos minoritarios, manteniendo un ambiente comunicativo y cercano, que genere confianza desde el primer día. Por ello, es imprescindible eliminar obstáculos que alejen a las familias migrantes de los colegios por factores que pueden solventarse, como la comprensión del sistema educativo de destino, la cultura escolar o las dificultades lingüísticas (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022).

Por otro lado, Rivera-Vargas (2020), escribe sobre algunas prácticas e iniciativas que favorezcan la inclusión educativa para las familias migrantes y ayuden a eliminar las barreras que puedan encontrar. Hace alusión al *Plan de recepción de estudiantes extranjeros*, ya que su principal objetivo era fomentar la educación intercultural a través de la participación de diversos miembros de la comunidad educativa, logrando la integración social y educativa de los niños extranjeros. El *Proyecto INTO. La herramienta de la tutoría intercultural para apoyar la integración de los migrantes*. Pretendían mejorar el rendimiento académico de los estudiantes e introducir herramientas para la integración social. *Proyecto Nightingale. Memoria social para promover la inclusión social y la interculturalidad* fue implementado como un programa de memoria que tenía como finalidad promover la inclusión de niños y jóvenes inmigrantes desde perspectivas sociales, lingüísticas y culturales. Por otro lado, está el *Proyecto Cambalache*, que tenía como finalidad favorecer la evolución socioeducativa de inclusión de niños de distintos orígenes socioculturales, abarcando a toda la comunidad educativa. El *Proyecto Voz propia: interculturalidad y género en las escuelas primarias*, su deseo era mejorar el enfoque intercultural y coeducativo de los docentes, concienciando sobre la interculturalidad y equidad de género, así como la mejora de la convivencia entre estudiantes locales e inmigrantes. El *Proyecto Cultura e inclusión. La construcción de las instituciones juveniles y europeas* tenía como iniciativa exponer soluciones enfocadas a los jóvenes, ayudándoles a modificar el diseño de las políticas de inmigración y recepción de refugiados. El programa *ATAL* incentivó el uso de aulas temporales para adoptar el idioma e integrar cultural y educativamente a niños inmigrantes. El programa *Escolinos de Babel* tiene como finalidad defender los derechos, el apoyo y la atención de las personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Y el *II Plan de Atención al Estudiante Inmigrante en el marco de una escuela inclusiva e intercultural* se formó para

favorecer la inclusión educativa de los niños inmigrantes en el sistema educativo del País Vasco.

4. METODOLOGÍA

4.1 PARTICIPANTES

El estudio se ha llevado a cabo en el colegio CEIP Las Pedrizas, situado en Soria, perteneciente a la comunidad de Castilla y León y destacado por su alto porcentaje de inmigración. Las personas que han participado son seis maestras, cinco de ellas tutoras de aula, la profesora de inglés y las familias del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto, diez de ellas. Lo esperado era la participación de un número de familias más elevado, puesto que el total eran 82, con diversas procedencias como: Bolivia, Bulgaria, Colombia, Ecuador, España, Honduras, Siria y Ucrania. También hay otras nacionalidades dentro de la institución escolar que vienen de Marruecos, Rumanía, Venezuela, Irán, República Dominicana, Perú, entre otros.

4.2 INSTRUMENTOS

En cuanto a la realización del trabajo, ha sido necesaria la utilización de dos instrumentos. El primero, fue un cuestionario dirigido únicamente a las familias del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil del colegio CEIP Las Pedrizas. En él, se intentó abarcar dos temas principales, la participación familiar y las barreras que pueden encontrar las familias migrantes en el sistema educativo español. Las preguntas relacionadas con las posibles barreras fueron recuperadas del programa Sigma Dos (2008), titulado “Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español: informe de resultados”. El segundo instrumento fue una entrevista realizada a todas las tutoras de Educación Infantil del colegio, pudiendo conocer y comparar la visión que tienen ellas sobre la participación familiar y las dificultades que consideran que pueda haber.

4.3 PROCEDIMIENTO

En cuanto al procedimiento, se elaboró un cuestionario confeccionado en Google Forms, revisado por el director del centro. Una vez llevado a cabo, y con la autorización correspondiente, se envió a todos los padres del colegio, para conocer sus puntos de vista e

intentar comprender y comparar cómo viven ellos la participación escolar y las barreras o dificultades que podían sentir dentro de la comunidad educativa. Debido a la escasa participación familiar para responder el cuestionario, se optó por hacer una entrevista a cada tutora de aula de Educación Infantil y así poder tener otras perspectivas que permitiesen llevar a cabo una comparación de ambas posturas. Una vez hechas las entrevistas, se transcribieron para poder analizarlas y contrastarlas con las respuestas de las familias.

4.4 ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las respuestas del cuestionario dirigido a las familias, y un análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a las maestras del centro. De este modo, se han podido calcular los porcentajes de las respuestas obtenidas y las entrevistas, para conocer y analizar las posibles barreras que encuentran las familias migrantes y buscar términos en común que ayuden a solventarlas.

5. RESULTADOS

5.1 PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS

En primer lugar, se hará un análisis cuantitativo sobre las respuestas obtenidas por el cuestionario dirigido a las familias, el cual, puede verse en el Anexo 1. Respondieron diez padres en total, tres del primer curso, dos del segundo, y cinco del tercero. La mayoría de las familias tienen entre uno y cuatro hijos, con un 40% en ambos casos, y un 20% con tres.

La primera parte del cuestionario hace alusión a las posibles barreras que pueden encontrar las familias migrantes en el sistema educativo español. Por ese motivo, el formulario se refiere al procedimiento que siguieron las familias para escolarizar a sus hijos. El 40% se enteró a partir de familiares o amigos, el 30% a través del colegio, el 20% mediante el ayuntamiento, oficinas municipales o juntas de distrito y un 10% gracias a una fundación denominada “Apip-Acam”. Por otro lado, se quiso conocer las posibles dificultades en el proceso de escolarización. El 20% tuvo problemas por falta de documentación, otro 20% inconvenientes con el idioma, el 30% por desconocimiento para elegir el colegio más adecuado y el 30% restante no ha tenido ningún obstáculo.

En cuanto a las dificultades que perciben en sus hijos, la mayoría de familias indicaron que no existía ninguna barrera relacionada con las diferencias culturales o religiosas. Con

respecto al resto de barreras, dos familias informaron sobre dificultades de comunicación o aprendizaje por el idioma; tres familias por problemas por la diferencia con el nivel de estudios del país de origen y, una familia expuso dificultades para adaptarse a los demás compañeros de aula.

Además, se les preguntó sobre las soluciones que ellos creían que serían eficaces para estas dificultades. Ofrecer clases extra para reforzar el nivel, fue la más señalada, con un 80% de las familias; en segundo lugar, se encontró adecuar el nivel a la cultura (70%); seguida de formar grupos especiales para que estudien en su idioma materno y adaptado a su nivel (50%). Finalmente, se consultó sobre si la adaptación en términos generales, de los hijos, había sido buena, para la cual, todas las familias reportaron que fue buena, o muy buena.

La segunda parte del cuestionario está destinado a conocer el grado de participación familiar en la institución educativa. El 60% afirmó no haber participado en actividades dirigidas a los padres dentro de la escuela, y a su vez, un 30% expuso su desconocimiento ante los programas de padres y madres. Los que sí participaron, lo hicieron de la siguiente forma: asistiendo a reuniones escolares, participando en eventos, colaborando en actividades extraescolares o a través de la asociación de padres y madres. Por otra parte, un 70% dice haber tenido facilidades a la hora de participar en actividades escolares por parte del colegio, y un 60% se ha sentido incluido en la comunidad educativa de sus hijos.

En cuanto a las estrategias que utilizan las familias para mantenerse informados sobre las noticias y eventos del colegio, cuatro dicen utilizar WhatsApp, dos por correo electrónico, tres por llamadas telefónicas y uno por la página web del colegio. Por otro lado, las estrategias que emplea el colegio para informar a las familias son mediante redes sociales, publicaciones informáticas, canal de difusión de WhatsApp, correo electrónico, teléfono o tutorías con el profesorado.

Por último, se les preguntó si consideran que la comunicación entre escuela y familia es efectiva, a lo que el 90% contestó que sí.

5.2 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

En este apartado se llevará a cabo un análisis cualitativo de las respuestas registradas por seis tutoras de los tres cursos de Educación Infantil, desarrollado en el Anexo II.

Primeramente, se les preguntó sobre la opinión general que tienen sobre las familias del colegio en el que se ha centrado la investigación. Respondieron que las familias son poco participativas a nivel general, no en ese colegio de forma exclusiva, y que la manera de participar muchas veces es con aspectos en los que destacan, como, por ejemplo, obsequiar al centro con dulces (en el caso de familias árabes). *“Creo que cada vez las familias participan menos y quieren que les impliquemos cada vez menos”* expresó una de las maestras. Ven la institución educativa como un lugar en el que dejar a los hijos durante unas horas, deben estar recordando constantemente el material que piden para ciertas manualidades o la entrega del boletín de notas firmado, entre otras. Es por ello por lo que, el profesorado observa que las familias cada vez sienten menos entusiasmo para que el colegio les implique en sus actividades, centrándose en lo estrictamente necesario, independientemente de la nacionalidad. Asimismo, las maestras comentan que una de las cosas que puede afectar en este colegio a la participación es el idioma, puesto que algunas de ellas no lo controlan.

En cuanto al tema religioso, consideran que no es tanto la religión, si no la cultura de la que vienen, ya que los niños, una vez entran en el colegio, se acomodan a las normas estipuladas. Según dijo una de las maestras *“Yo diría que no, que en general, la manera de implicarse ha disminuido considerablemente y da igual la religión que practiques”*. La cultura española le da mucha importancia a la educación, sin embargo, hay culturas en las que eso no es prioritario. También influye en la forma de jugar, es decir, cuando piensan lo que están haciendo, afecta la cultura, cuando es espontáneo no. *“Un niño árabe, si tú ves que puede pensar en ponerse un disfraz de chica, o coger una cosa de peluquería o una muñeca, no lo va a coger, pero si es intuitivo, que ve el juguete y va a por él, coge todos, lo que pasa que culturalmente le han enseñado que esos son los juguetes de las niñas”*.

Otro de los aspectos que interesaban, era conocer si las nacionalidades afectan a la participación, o es un aspecto que no influye. En general, las respuestas indicaban que no había una nacionalidad más participativa que otra, sin embargo, los árabes, en este caso las mujeres, destacaban por ser muy agradecidas cuando hay celebraciones, obsequiando a los docentes con pastas típicas de su país. De igual forma, una de las maestras comentó que las familias sudamericanas suelen ser más abiertas que las árabes en cuanto al trato, y otra de ellas expresó que la nacionalidad es irrelevante, puesto que la participación es algo que ha ido en decadencia los últimos años. *“Creo que cada vez las familias participan menos y quieren que les impliquemos cada vez menos”*.

Por otro lado, se pretendía averiguar si un género es más participativo que otro en la educación de los hijos. La gran mayoría respondió que no, puesto que la implicación de cada miembro de la familia dependía del tiempo que disponía o de la adquisición o falta del idioma.

Ya que los progenitores que carecen de él o tienen grandes dificultades, delegan la responsabilidad en los hijos mayores, si es que los tienen, o en el progenitor o familiar que mejor se desenvuelve. Una de las maestras afirmó que las madres tenían una implicación mayor que los padres, independientemente de la nacionalidad, y otra de ellas, que los árabes, en este caso, el padre, solía ser el que acudía a las reuniones.

Posteriormente se les hizo evaluar la eficacia de la relación familia-escuela. Todas las respuestas llegaban al mismo punto en común, la relación familia-escuela debe ser mejorada, más intensa y bidireccional. Expresan que muchas veces, no sólo es la familia la que pone impedimentos a la hora de participar, sino que es la propia escuela la que pone límites. Algunos de ellos relacionados con la llegada y recogida de los niños, acotando la entrada de los padres al centro o las horas de llegada y salida. *“Los papás no pueden entrar hasta la clase, los papás tienen que recoger a los niños a partir de esta hora. Pues hombre, yo creo que el papá tiene que entrar al colegio, nos tiene que contar en qué trabaja, nos tiene que ayudar a contarnos dónde estuvieron de vacaciones, yo que sé, que sea una cosa más personal”*. Sería positivo eliminar estas delimitaciones y conocer de primera mano a las familias, a que se dedican o cualquier aspecto que ellos consideren relevante. También es importante hacer una introspección y empatizar con las familias extranjeras que no dominan el idioma, hablando de manera más pausada, o comprobando que la información expuesta se ha entendido, facilitando la interacción entre ambas partes.

De igual modo, era importante conocer los métodos que utilizan las familias para participar. Las respuestas obtenidas iban ligadas a la asistencia de reuniones, tutorías realizadas cada trimestre o conversaciones mantenidas a la entrada y salida de la jornada escolar. En algunas ocasiones han participado a la hora de proporcionar alimentos típicos del país de origen cuando se han realizado almuerzos de fin de curso. En estos eventos, las familias que más han participado han sido las árabes y las españolas.

Por último, se les preguntó sobre las soluciones que proponían para mejorar esta relación familia-escuela. Algunas de ellas estaban relacionadas con una mayor acogida de las familias en el centro, asegurar que la información llega bien, proponer actividades culturales en las que las familias tengan que acudir al colegio y explicar tradiciones, bailes, canciones comidas de su país; invitarles a días señalados como “el día del libro”, pudiendo ser ellos partícipes de la actividad, encargándose de la lectura escogida. En contraposición, una de las maestras aseguró que la participación debe ser natural e innata, no impuesta, y que, si esta no es así, poco se puede hacer “Si no sale de ti el querer participar, por mucho que propongas, yo creo que no hay mucho que hacer. Hasta que no ven que es algo que tiene que hacerse de

forma conjunta, o se les pide expresamente, o no sale de ellos el querer participar“. Además, varias de ellas aludieron a la pandemia ocurrida en el año 2020 por la COVID-19, en la cual, las personas se han vuelto más cerradas, al igual que los espacios compartidos. Por ello, dos de las maestras consideran que este hecho ha generado más distancia tanto a nivel general, como familiar y escolar entre la familia y la escuela, influyendo de igual forma en el ámbito comunicativo, físico y emocional.

6. DISCUSIÓN

El objetivo inicial de este trabajo estaba destinado a conocer las posibles barreras que encuentran las familias migrantes en el sistema educativo español y el grado de participación. En primer lugar, fue necesario investigar a cerca de la importancia que tiene la implicación de las familias en el entorno educativo y si en este caso, puede verse afectada por barreras migratorias.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por el cuestionario dirigido a las familias, se pudo observar que la mayoría de los padres se enteró de cómo escolarizar a sus hijos a través de otras familias. En cuanto a las dificultades encontradas para formalizar la escolarización, la mayoría expuso la falta de conocimiento acerca del colegio más indicado para sus hijos, una minoría problemas con el idioma, así como la ausencia de documentos necesarios y un porcentaje bastante alto había podido realizar el trámite sin complicaciones. En este sentido, estos resultados van en la línea de los encontrados por Shershneva y Alkorta (2023), en el que manifestaban que las familias inmigrantes, conocían pautas y mecanismos de escolarización, al igual que las familias españolas.

En lo que respecta a las barreras culturales, religiosas y del idioma, pueden argumentarse a partir de los resultados de Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez (2023), que manifestaban que la escuela no hacía un esfuerzo para comprender la cultura y lengua de las familias inmigrantes.

Además, las diferencias con el nivel de estudios del país de origen pueden deberse a la necesidad de resultados académicos de un currículum que no tiene en cuenta la diversidad cultural y las aportaciones que las familias inmigrantes pueden ofrecer (Vecina-Merchante et al., 2024).

En cuanto a las respuestas registradas sobre la participación familiar, la mayoría afirmaba no haber asistido a las actividades propuestas por el centro escolar, a pesar de las

facilidades que se les brinda. Estos resultados reafirman los encontrados por Quintas-Quintas et al., (2022). Esta escasa participación, a veces se debe a su ausencia en órganos de representación escolar, por razones económicas al no pagar la cuota de asociaciones de padres y madres, o por la percepción de prejuicios hacia ellos (Quintas-Quintas et al., 2022).

Por último, las familias reportaron que consideran que hay una buena comunicación entre escuela y familia. Esto puede ser un aspecto a destacar, sirviendo como apoyo para reforzar la comunicación a través de diversos canales como WhatsApp, correos electrónicos, llamadas o reuniones presenciales. Dicha comunicación podría servir como punto de partida para incentivar y mejorar la participación familiar en las escuelas (de Villamizar, 2020).

Por otro lado, las entrevistas realizadas a las maestras muestran datos similares a los ya mencionados. Exponen que la implicación de las familias ha ido en decadencia en los últimos años, independientemente de la nacionalidad, y que las familias cada vez sienten menos entusiasmo a la hora de participar en actividades propuestas por el colegio. Creen que esto se debe a la falta de idioma, puesto que muchas de ellas no lo controlan, o carecen de él. Las barreras culturales también son destacables, ya que, culturas como la española, dan prioridad a la educación y en otros países puede verse más reducida. Dentro de las diferencias existentes entre distintas nacionalidades, el estudio de Llevot y Bernad expone que las familias procedentes de Latinoamérica y magrebíes no presentan distinciones significativas que afecten a la importancia que otorgan a la educación, destacando algunas variaciones que puedan encontrarse y que estén relacionadas con el nivel de estudios de los progenitores. A su vez, los resultados muestran que, generalmente, el progenitor que más se implica suele ser la madre. También reafirmado en el estudio de Alonso-Carmona (2019). Del mismo modo, se encuentran diferencias a la hora de proporcionar ayuda a los niños en las tareas escolares dentro del hogar o en los problemas que vayan surgiendo (Egido, 2020).

Finalmente, los encuestados reafirman la idea de aumentar la comunicación entre familia y escuela para mejorar el desarrollo del alumnado, creando un espacio que transmita confianza y colaboración, donde padres y maestros puedan trabajar de manera conjunta. Así como eliminar las limitaciones impuestas por la escuela, relacionadas con el horario a seguir de entrada y salida, la forma de recoger al alumnado en la que los padres deben esperar en el patio o los lugares a los que no pueden acceder las familias dentro del entorno escolar. Hacer los colegios más accesibles a los progenitores, permitiéndoles conocer de forma más continuada las instalaciones en las que el alumnado se desarrolla diariamente, las rutinas que

siguen, los materiales que emplean o los cambios de sitio, impulsaría un mayor compromiso en la educación de sus hijos y un mayor sentimiento de acogida.

7. CONCLUSIONES

Estos resultados refuerzan la importancia que tiene mejorar la relación familia-escuela, ya que se ha podido realizar un estudio cualitativo y cuantitativo que permite conocer la visión que tienen las familias y el profesorado. Esto, puede ser de gran ayuda para fortalecer esta relación y poder conocer más detalladamente la percepción que tienen las familias inmigrantes sobre su papel en la escuela y los maestros la participación familiar. Por ello, este Trabajo Fin de Grado busca poder ayudar a mejorar las estrategias de comunicación efectiva que permitan impulsar la participación activa de las familias, lo cual, tendrá una repercusión tanto en el niño, como en la sociedad.

Las limitaciones encontradas se han visto a la hora de observar el número de participantes que respondieron a la encuesta dirigida a las familias. La colaboración fue escasa, ya que respondieron un total de diez familias, lo que impide generalizar los resultados. Por otro lado, las características del centro son muy particulares debido al alto grado de familias inmigrantes, lo cual, no permite saber si estos resultados podrían encontrarse en otro tipo de colegio, pudiendo segregar los resultados.

Como conclusión, los resultados de este estudio revelan que hay una visión bastante equitativa entre las familias y los maestros. Hacen hincapié en las barreras más recurrentes, relacionadas con la falta de idioma, la cultura, que incide en la importancia que cada lugar le otorga a la educación, ligadas al nivel de estudios de los progenitores, a pesar de conocer las pautas y mecanismos que rigen el sistema educativo español. También está la falta de motivación por parte de las familias, pudiendo incidir, en el caso de familias migrantes, por la ausencia comprensiva del colegio hacia su cultura. Esta baja participación podría verse afectada por ciertos prejuicios o por el nivel socioeconómico, ya que pueden mostrar mayor atención a problemas diarios que a temas relacionados con el entorno escolar. De igual modo, inciden en la actual escasa participación escolar, independientemente de la cultura a la que pertenezcan. Por ello, el estudio resalta la importancia de mejorar la comunicación y estrategias para incentivar la participación familiar, sin caer en una generalización debida a la escasa cantidad de encuestados y las características particulares del centro estudiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmona, C. A. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 132-132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- de León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- Frontado de Villamizar, M. C. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Científic*, 5(18), 345-357. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, L., y Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la Inclusión Social, más allá de la Escuela: Tensiones y Carencias de las Políticas de Integración de Niñas y Niños Migrantes en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(67), 1-24. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/178402/1/712366.pdf>
- Gálvez, I. E. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- García, F. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 50(1), 23-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/84752504.pdf>
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Garreta, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos educativos*, 4, 161-175. https://www.researchgate.net/profile/JordiBochaca/publication/28053979_Garreta_J_2001_La_diversidad_como_problema_Contextos_educativos_Revista_de_educacion_N_4_2001_pags_161-175/links/5405a87d0cf2bba34c1d717e/Garreta-J-2001-La-diversidad-como-problema-Contextos-educativos-Revista-de-educacion-N-4-2001-pags-161-175.pdf

- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/0ad4ebce-c845-43fa-802f-0de491a6964c/content>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. CEAPA. https://www.researchgate.net/publication/265217518_Garreta_J_La_participacion_de_las_familias_en_la_escuela_publica_Las_asociaciones_de_madres_y_padres_del_alumnado_CIDE_CEAPA_Madrid_2008
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista complutense de Educación*, 20(2), 275-291. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/e4135b52-f403-48dd-84b2-98d38023271d/content>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/31840/25461>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Inmigración exterior. Resultados nacionales*. Consultado el 23 de junio de 2024. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=61622>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- Martín-Cala, C. y Tamayo-Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa, *EduSol*, 13(44), 60-71. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5678471.pdf>
- Mendoza-Santana, M. I., y Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e24.pdf>
- Requena, M., y Sánchez-Domínguez, M. (2011). Las familias inmigrantes en España. *Revista Internacional de Sociología*, 69(1), 79-104. <https://scholar.archive.org/work/45jeh4rawfdctaxpjyth2osvpy/access/wayback/http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/387/397>

- Rivera-Vargas, P. (2020). Integración de la población migrante en España: limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas. *Ministerio de Educación de Colombia*, 1-13. <https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2020/05/Integraci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n-migrante-en-Espa%C3%B1a-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jur%C3%ADdicas.pdf>
- Rojas, B. (2020). Relación escuela-familia comunicativa y participativa.: Una propuesta desde la investigación acción participativa. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 1(1), 137-167. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/issue/view/299/169>
- Rojas, B. (2021). *Escuela y Familia. Aproximaciones e interioridades*. Editorial Sínderesis.
- Shershneva, J., & Elorza, E. A. (2023). Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 16(1), 18-37. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.18071>
- Sigma Dos (2008). *Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español: informe de resultados*. Fundación Pfizer. Recuperado de: https://www.fundacionpfizer.org/sites/default/files/iii_foro_inmigracion_y_educacion_estudio.pdf
- Sosa, J. A. (2009). Evolución de la relación familia escuela. *Tendencias pedagógicas*, 14, 251-266. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/121042>
- Suárez, J. L., y Urrego, L. M. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/4146/3831>
- Universidad de Valladolid. (2010). Memoria de Plan De Estudios del Título de Grado Maestro -O Maestra- en Educación Infantil por La Universidad de Valladolid. [https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL\(v4\).pd](https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL(v4).pd)

Valanzuela, C. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/80523449.pdf>

Vecina-Marchante, C., Bernad-Cavero, O., Oliver-Barceló, M., & Morey-López, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional de Organizaciones*, (32), 57-80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario a las familias.

1. ¿Cuál es su país de origen?

2. Números de hijos/as

3. ¿Cómo se informó del procedimiento a seguir para escolarizar a sus hijos?
 - A través de familiares o amigos
 - Me informaron en el colegio donde quería llevar a los niños
 - En el ayuntamiento (junta de distrito, oficina municipal...)
 - Otros

4. En el acceso a la escolarización de sus hijos ¿tuvo alguna de las siguientes dificultades?
 - Falta de algún documento (volante empadronamiento, libro de familia...)
 - Problemas con el idioma para entender el procedimiento
 - Desconocimiento para elegir el colegio más adecuado
 - Otros

5. Dígame, en una escala de 1 a 5, en qué grado sus hijos han encontrado alguna de las siguientes barreras o dificultades en los centros escolares donde estudian (siendo 1 ninguna dificultad y 5 la máxima dificultad).
 - Dificultades de comunicación o aprendizaje por el idioma
 - Dificultades por las diferencias culturales
 - Dificultades por las diferencias religiosas
 - Dificultades por la diferencia con el nivel de estudios del país de origen
 - Dificultades para adaptarse a los demás compañeros de aula
 - Otros

6. En una escala de 1 a 5, ¿dígame cuáles de las siguientes soluciones considera que son adecuadas para solventar las barreras o dificultades que a veces se encuentran sus hijos en los centros escolares donde estudian? (Siendo 1 la menos adecuada y 5 la más adecuada)
- Crear grupos especiales para que estudien, adaptados a su nivel
 - Crear grupos especiales para que estudien en su idioma materno
 - Ofrecerles clases extras de castellano y otras asignaturas para reforzar su nivel
 - Adecuar el nivel, teniendo en cuenta las dificultades relacionadas con la cultura
 - Otros
7. En términos generales, y pese a las dificultades lógicas que en un principio pudieran tener, ¿cómo considera usted que se han adaptado sus hijos al sistema educativo español?
- Muy bien
 - Bien
 - Regular
 - Mal
 - Muy mal
8. Escriba a continuación si hay alguna otra barrera que quiera comentar
9. ¿Ha participado alguna vez en actividades dirigidas a los padres en la escuela de sus hijos/as?
- Sí, he participado
 - No, no he participado

En caso afirmativo, ¿cómo ha participado principalmente? (Seleccione todas las opciones que correspondan)

- Asistiendo a reuniones escolares
- Participando en eventos escolares (festivales, ferias, etc.)
- Colaborando en actividades extraescolares
- Formando parte de asociaciones de padres/madres

- Otro (especificar)
10. ¿Está al tanto de los programas o asociaciones disponibles para padres/madres en la escuela de sus hijos/as?
- Sí, estoy al tanto
 - No, no estoy al tanto
11. ¿Se le ha facilitado la participación en actividades escolares por parte de la institución educativa?
- Sí, se me ha facilitado
 - No, no se me ha facilitado
12. ¿Se ha sentido incluido/a en la comunidad escolar de la escuela de sus hijos/as?
- Sí, me he sentido incluido/a
 - No, no me he sentido incluido/a
 - No estoy seguro/a
13. ¿Qué estrategias utilizan como familia para mantenerse informados sobre las noticias y eventos del colegio?
14. ¿Qué estrategias creen que utiliza el colegio para mantenerles informados sobre las noticias y eventos del colegio?
15. ¿Qué tipo de apoyo o recursos creen que serían útiles para aumentar su participación en la escuela?
16. ¿Creen que la comunicación entre la escuela y las familias es efectiva?
En caso de no ser así, ¿Qué sugerencias tendrían para mejorarla?

Anexo 2. Entrevistas profesorado.

Sujeto 1.

- ¿Qué opinión general tienes sobre las familias de este colegio?

Las familias, en este caso participan poco.

- ¿Crees que el tema de la religión afecta a la participación?

El tema de la religión no afecta, por lo menos en este año. En mi clase no afecta a la participación.

- Dependiendo de las nacionalidades, ¿Hay alguna que participe más, o no influye?

No. En este caso, en esta clase, no influye la religión. En otros momentos he tenido familias que eran Testigos de Jehová y ahí sí que afectaba, porque no participan en nada, no hacen cumpleaños, ni participan en fiestas. Aquí, sean árabes, de atención educativa, o de religión católica, participan por igual.

- ¿Crees que participan más las madres o los padres?

Pues yo creo que el que está libre. Depende de quién puede en ese momento. Los árabes, por ejemplo, suele venir el padre que habla español, más que la madre. De las familias árabes que son más o menos las que no entienden, viene la persona que habla español. Con algunos vienen los hermanos, con otros, quizás viene el padre que habla más español y la madre no tanto, por lo tanto, viene más el padre. Con el resto de alumnos, pueden venir los dos, o sólo la madre, o sólo el padre. Entonces, depende del que puede en cada momento.

- ¿Cómo crees que se evalúa la eficacia de la relación familia-escuela? ¿Crees que es buena?

En este caso, yo creo que las familias son buenas, no son malas, lo que pasa, que yo creo que en su país o del lugar del que vienen no participan mucho, entonces... Aunque observo que parece que a los padres les da igual todo, pero a nivel general, a nivel España o cualquier otro país. En función de cómo sea la familia, participan o no, o se implican, o no se implican. No tiene que ver la cultura ni nada. A ver, me imagino que la gente árabe o gente que desconoce el idioma intenta participar menos porque no se entera, por lo menos al principio, pero no influye para nada, para mí no influye en este caso.

- ¿Qué métodos utilizan las familias para participar?

Son variados. En este caso, se les da la opción de participar o estar en contacto a través del correo electrónico. Qué pasa, que el correo electrónico, en mi caso, este año, los padres no lo tienen. O sea, se les ha perdido, entonces, a nivel de lo que tiene que ser oficial, que es ese método, no lo tienen, pero a mí sí que me llegan notas, sí que me dicen las cosas, sí que me llaman, sí que me entero de las cosas que pasan, porque me lo dicen, pero el método que han

impuesto este año a través del correo electrónico no. Yo dije, pues les hago el Classdojo, que es una aplicación en la cual, no saben tu número de teléfono, pero sí que es tipo WhatsApp, pero, no me dejan mandar fotos, y muchas otras cosas que quiero mandar, pero no puedo hacerlo por eso, porque está prohibido también dar el número de teléfono personal.

- ¿Qué crees que se podría hacer para que los padres participen más?

Pues no lo sé. Yo antes hacía actividades o talleres en los que venían padres a explicarnos su profesión. Duraba todo el año y el padre venía y nos explicaba un poco la profesión que tenía y era una actividad divertida y ahí sí que se implicaban. Aquí, pues no lo sé, porque aquí les mandan información de: está este concurso, vamos a participar en esta actividad y no participan. O sea que es la familia en sí, pero no considero que sea porque son inmigrantes. Aunque el idioma sí que afecta, porque los que no saben el idioma están más cohibidos, pero... y además en talleres, porque he hecho actividades extraescolares en muchos colegios, se metían los padres y organizaban todo, aunque este año, como a este cole he venido nueva, tampoco puedo meterles mucha cosa. Si que les he dicho que al año que viene vamos a hacer una biblioteca y tal, así que, a ver lo que consigo.

Sujeto 2.

- ¿Qué opinión general tienes sobre las familias que hay en este cole? ¿Crees que la participación es buena?

Las familias la verdad que últimamente lo que quieren es guardería para sus niños y preocuparse las horas de colegio. La participación puede ser variada, hay familias que siempre se muestran a participar en todo lo que a ellas se les da bien. Tengo suerte porque todos los padres hablan el idioma perfectamente. En otros cursos sí, hay muchas familias que no se enteran de nada, incluso hermanos mayores tienen que venir a traducir, u otra familia tiene que venir para saber qué se les dice. El idioma es una barrera. Hay muchas familias que acaban de aterrizar, o que solamente hablan los niños mayores, y entiendo que es complicado.

- ¿Crees que el tema de la religión afecta a la participación?

Puede que el tema religioso les corte un poquito la participación, porque aquí hay mucha religión islámica, y entonces son más cerrados, menos participativos. Si que es verdad que los sudamericanos en este caso son más abiertos, tienen otro carácter, aunque los árabes con unos dulces te agradecen ya lo que sea. Hay niños que llevan todo súper controlado desde

pequeñitos, se les ha introducido el tema religioso y cultural, con todo lo que conlleva su religión. Este cole es multicultural, con lo cual, puedes ver de todo.

- Dependiendo de las nacionalidades, ¿Hay alguna que participe más, o no influye?
Sí, creo que sí, algunos son más abiertos, como te decía. Los sudamericanos son más abiertos que los árabes, por ejemplo.

- ¿Crees que participan más las madres o los padres?
Sí, la verdad que las madres. En este caso, son las que más se ofrecen a participar o hablar o a comentar. Los padres pues, como son los que trabajan, los que están fuera, la verdad que son las madres las que traen a los niños.

- ¿Cómo crees que se evalúa la eficacia de la relación familia-escuela? Es decir, ¿crees que es buena?
Yo creo que en este colegio no se pueden quejar, porque el profesorado se vuelca con los niños, les facilitan el hacer todo, tema informático y demás, y las familias yo creo que responden. Puede haber casos, pero yo creo que en general, la relación familia-escuela es buena y ellos están contentos con el cole.

- ¿Qué métodos utilizan las familias para participar?
Realmente el AMPA es el organismo que está aquí creado, que hay muy poquitos, que son casi todos de familias españolas y hay muy poca participación de padres extranjeros. Todas las familias conocen la existencia del AMPA, incluso algunos se han hecho camisetas para los niños. Cada trimestre la asociación de padres y madres suele hacer una fiesta o quedada. Este trimestre, hicieron fiesta a final del curso, otro en Semana Santa. Intentan implicar a las familias extranjeras para que participen, pero bueno, hacen poquitas cosas a lo largo del año. En cuanto a las tutorías, responden bien, además también se les dan facilidades con el horario y, además, si trabajan se les da un certificado de que han venido a tutoría. Y lo único, las reuniones generales, no todos vienen, es una cosa que les da igual. Dirán: bah, ya me enteraré o ya me lo contarán. De las tutorías en mi clase no me quejo. El cole les informa vía WhatsApp de todo, también la página web, etc. De todos modos, en infantil solemos comunicarnos a través del correo o del tú a tú.

Sujeto 3.

- ¿Qué opinión general tienes sobre las familias que hay en este cole? ¿Crees que la participación familiar es buena?

Yo creo que es más o menos la misma, creo que la participación general ha disminuido de forma general, no es una cosa concreta de este cole. Ha ido viniendo a menos, independientemente de los sitios. En mi caso, no tengo padres con problemas con el idioma, ni los niños, ni las familias, y uno que tuve tiempo atrás, la madre se preocupaba por hacerse entender, con el traductor o lo que fuera.

- ¿Crees que el tema de la religión o la cultura afecta a la participación?

No te sabría decir, no estoy pendiente de quién participa más o menos.

- Dependiendo de las nacionalidades, ¿Hay alguna que participe más, o no influye?

No estoy pendiente de ello.

- ¿Crees que participan más las madres o los padres?

Tengo de todo, hay padres y madres, incluso están implicados los dos. A veces incluso vienen los dos a las reuniones. Así que en mi caso no veo que uno participe más que otro, de hecho, por las mañanas en mi fila verás tanto padres, como madres.

- ¿Cómo crees que se evalúa la eficacia de la relación familia-escuela? Es decir, ¿crees que es buena?

La participación a nivel de colegio suele gestionarse a través del AMPA. A nivel de la clase, cuando quieren participar en algo te preguntan.

- ¿Qué métodos utilizan las familias para participar?

Es que en infantil es más del día a día, sobre todo el contacto directo y diario. Algunas veces utilizo el correo electrónico. Si es muy importante nunca por correo, o llamo por teléfono o el contacto directo. Si es una cosa de información, por el WhatsApp general del colegio o por papel.

- ¿Qué crees que se podría hacer para que los padres participen más?

Proponiendo más actividades en las que puedan participar, como salidas al exterior del colegio, pequeñas excursiones...

Sujeto 4.

- ¿Qué opinión general tienes sobre las familias que hay en este cole?

Creo que cada vez las familias participan menos y quieren que les impliquemos cada vez menos. Te responden a lo justo y necesario y les cuesta por norma general participar bastante y da igual de qué nacionalidad sean. Y con respecto al idioma, en general, menos dos que no tienen el idioma, lo que les pido, participan. Más allá directamente de lo estrictamente académico o necesario, pues no, no se han ofrecido para nada. Pero en rasgos generales, ninguno.

- ¿Y en comparación con otros coles en los que hayas estado?

Pues es que, de cuando estaba hace años en Navarra, sí había más participación, pero veo que en los últimos años va bajando a nivel general. No quieren implicarse demasiado. Aquí al ser mucha inmigración, y a lo mejor un nivel un poco más bajo, pues puede influir, pero...

- ¿Crees que el tema de la religión afecta a la participación?

Yo diría que no, que en general, la manera de implicarse ha disminuido considerablemente y da igual la religión que practiques.

- Dependiendo de las nacionalidades, ¿Hay alguna que participe más, o no influye?

Da igual la nacionalidad, porque árabes, depende, porque a lo mejor no entienden, pero latinos porque tienen que trabajar y españoles porque también tienen que trabajar. A ver, a lo mejor en otros coles puede influir y hay más participación. Todos se estructuran a lo que se les pide, y aun así hay que recordarlo muchas veces, porque se les olvida. Y depende qué cosas les pidas, les parece un mundo, aunque sólo sea traer una simple cartulina. Les fastidia que les robes su tiempo. Ellos pretenden que vengas a la escuela y les des todo hecho. Porque además ves niños que deberían tener ciertas aptitudes adquiridas que aún carecen de ellas, independientemente de la nacionalidad.

- ¿Crees que participan más las madres o los padres?

En teoría, siempre recae más en la madre, porque a lo mejor es la que más viene, pero bueno, tampoco creo que haya una diferencia muy notoria. En el caso de uno de los niños, que viene mucho más el padre, y es él el que se encarga, pero la mayoría de aquí suele ser la madre, porque es la que viene. Pocos puedo decir que conozco al padre. Algunos padres trabajan

fuera de España, el de otro niño está también fuera o por tema profesional viaja bastante, otros, depende del turno que lleve cada uno.

- ¿Cómo crees que se evalúa la eficacia de la relación familia-escuela? Es decir, ¿crees que es buena?

Hay que mejorarla, yo creo que después del COVID, siento que cada uno vamos a nuestra bola y si nos piden algo de más nos parece un mundo, pero por su puesto, hay que mejorarla, porque cada vez ha ido a peor.

- ¿Qué métodos utilizan las familias para participar?

En teoría actividades, se promueve que participen en el AMPA, pero aquí hay una participación nula. O sea, se preparan actividades y cosas y nadie viene a colaborar.

- ¿Qué crees que se podría hacer para que los padres participen más?

Si no sale de ti el querer participar, por mucho que propongas, yo creo que no hay mucho que hacer. Hasta que no ven que es algo que tiene que hacerse de forma conjunta, o se les pide expresamente, o no sale de ellos el querer participar

Sujeto 5.

- ¿Qué opinión general tienes sobre las familias que hay en este cole?

Normalmente, cuando las llamas vienen, si necesitas hablar con ellos de cualquier tema también, pero el problema es cuando les haces buscar información, hacerles partícipes en alguna actividad, pues bueno, hay familias que sí y hay otras que nunca tienen de nada. No sé si es verdad que no la tienen, o no se molestan en buscar, o qué, pero bueno, es así.

- ¿Crees que el tema de la religión o la cultura afecta a la participación?

No, más que el tema religioso es el tema cultural, el que tienen en su casa. Pero la religión dentro del aula no, porque los niños dentro del aula tienen unas normas, cumplen esas normas y actúan con esas normas. La religión es una hora concreta en la que se va cada uno a su sitio y cuando vuelven, no habla nadie nada, ni de religiones ni de costumbres. Pero yo más que la religión, diría la cultura, porque en determinadas familias, pues a ver... la cultura española es una cultura en la que la educación es muy importante, hay que asistir al colegio, es muy importante aprobar o subir de curso, pero hay otras culturas que no, que lo de ir al cole no es tan importante, entonces, el día que no quieren traerlos no los traen, o el día que

tienen otra cosa que les parece más importante, pues tampoco lo traen. Entonces eso es cultural, y a nivel cultura la forma de jugar de los niños es diferente. Cuando piensan lo que están haciendo, afecta la forma cultural, cuando son espontáneos no, es decir, un niño árabe, si tú ves que puede pensar en ponerse un disfraz de chica, o coger una cosa de peluquería o una muñeca, no lo va a coger, pero si es intuitivo, que ve el juguete y va a por él, coge todos, lo que pasa que culturalmente le han enseñado que esos son los juguetes de las niñas. Ahí es donde está la diferencia. Sin embargo, hay otras culturas en las que les da igual una cosa que otra, depende de cómo les hayas enseñado en casa.

- ¿Crees que participan más las madres o los padres?

Pues mira, los españoles más o menos por igual, incluso gente sudamericana que lleva mucho tiempo aquí, algún árabe que está bien integrado lo mismo. Cuando ya nos metemos en ciertas culturas, como la árabe, suele venir le hombre a las reuniones, pero a la hora de participar, como, por ejemplo, hacer una fiesta, la mujer se implica mucho más y te hace unos pasteles. Entonces, cada uno tiene un rol muy definido. Participar, pues más o menos, pero cada uno tiene un rol muy definido, se nota mucho.

- ¿Cómo crees que se evalúa la eficacia de la relación familia-escuela? Es decir, ¿crees que es buena?

Pues la relación familia-escuela debería ser mucho más cerrada. Una relación mucho más intensa, porque todo lo que haces aquí, o todo lo que hacen en casa se refleja en el otro lado. Es verdad que muchas veces no son sólo las familias las que ponen impedimentos, la escuela también, porque a lo mejor, poner límites como “los papás no pueden entrar hasta la clase, los papás tienen que recoger a los niños a partir de esta hora”. Pues hombre, yo creo que el papá tiene que entrar al colegio, nos tiene que contar en qué trabaja, nos tiene que ayudar a contarnos dónde estuvieron de vacaciones, yo que sé, que sea una cosa más personal. Al igual que a nosotros nos preguntan que qué hacemos en el cole, es bueno que la familia venga a contarte un cuento, a contar en qué trabaja, a lo que sea, a que el niño diga “ese es mi papá, o esa es mi mamá”. Entonces, la relación se nota, y hay veces que es la escuela la que pone impedimentos y otras muchas veces son las familias las que no quieren participar, pero bueno. Yo no me puedo quejar hasta ahora de la gente a la que le he pedido ayuda, porque han participado. También es verdad que no he pedido a muchos.

- ¿Qué métodos utilizan las familias para participar?

Se utilizan, sobre todo, el WhatsApp del cole, se mandan las cosas a través del teléfono del colegio, ahí es donde más les llega la información. Los padres entienden la participación como recibir información por parte del colegio, pero fotos, vídeos. También nos hemos acostumbrado un poco a eso. Yo lo que no quiero es utilizar mis medios, mi teléfono propio y tal, yo lo tengo por norma e igual que me quejo a la administración de que me obliga a descargarme una aplicación en mi móvil propio para poder acceder a ciertas cosas, como comprenderás no voy a decirles a todos los padres mi número de teléfono. Luego también el correo electrónico, lo que pasa que en infantil el correo electrónico no lo suelen abrir, sobre todo reciben todo por WhatsApp. La mayor comunicación es cuando dejan al niño por la mañana y lo recogen a la salida de clase, porque cualquier cosa que haya ocurrido en casa o que haya ocurrido en el cole se comenta en la puerta, entonces esa es la mayor comunicación que tenemos diaria. Luego ya tienes las reuniones que piden ellos o pides tú, pero la mayor comunicación es en la puerta. El tema inmigración tiene que ver en algunos casos, pero es que estamos en infantil, porque en primaria, aunque sean inmigrantes, los niños manejan los correos, los manejan ellos y los padres para lo que quieren. El correo lo tienes en el móvil, no hace falta tener un ordenador para acceder a él, otra cosa es que tengan que presentar trabajos hechos a través del ordenador, en una plataforma, que eso en primaria lo hacen. Entonces a lo mejor ahí sí que puede haber un desfase del que tiene medios en casa y el que no, pero lo que es recibir información, un correo, todo el mundo tiene el móvil y puedes meterte el correo si quieres. Con el COVID, la mitad de la gente que se conectaba constantemente todos los días a la tarea, y la otra mitad, pues un día de vez en cuando, o no se conectaban... hombre había menos inmigración y es verdad que los que menos se conectaban eran los inmigrantes, también por situación de algunos padres, porque cuando yo me reunía con esos niños, o cuando yo mandaba las tareas, era gente trabajadora que no podía faltar al trabajo, pero trabajan en trabajos más bajos y tenían obligación de ir a trabajar, y no podían estar con sus hijos, abriéndoles el correo y viendo las actividades, entonces, algunos pasaron de todo y otros no tenían tiempo de imprimir un dibujito o no tenían medios, que aunque la administración proporcionó medios, no llegaron a todo lo que tenían que llegar.

- ¿Qué crees que se podría hacer para que los padres participen más?

Actividades en las que puedan venir a contarnos cosas, que entren dentro del aula, que nos ayuden en talleres a preparar los disfraces de carnaval, que hagamos talleres culturales y

hablen de su cultura, y más en este colegio que hay tanta diversidad cultural. Que vengan y hagan talleres de esa cultura y nos hagan comidas, vestírnos con trajes típicos de allí. Es que se pueden hacer tantas cosas. Yo creo que, si se plantea la actividad con un fin y pidiendo permiso al cole y a la administración, no habría problema. Igual que pedimos permiso para hacer una castañera o el día que vinieron los bomberos y tal, no creo que hubiera ningún problema. Pero es verdad que deberíamos hacer muchas más actividades en las que participen los padres, muchas más. Que, aunque sean por las tardes los talleres, se hace una selección de padres y unos vienen unos días y otros días otros y así todos van participando. Es la forma de participar, se puede hacer de muchas maneras.

Sujeto 6.

- ¿Qué opinión general tienes sobre las familias que hay en este cole?

Sí que es verdad que participan poco en general, traen material de clase, pero por ejemplo si haces un proyecto y pides que traiga x cosa, te lo traen dos de ellos, o si pides participación de otro tipo de cosas, participan poco y hay que estar recordándoles todo. Hay que traer una autorización para una excursión, o hay que traer un rollo de papel higiénico para hacer una manualidad, normalmente hay que estar repitiéndolo varios días, o los boletines de notas, que se los llevan, los tienen que firmar, los tienen que traer, porque es uno para todo el curso y tienen que ir firmando cada trimestre, utilizando el mismo boletín, a veces ni lo ven y eso que se llevan la carpeta con todo el material del trimestre y llega la vuelta de las vacaciones, lo recuerdas y es que no lo han visto, y es porque no han abierto ni la carpeta, porque se pone arriba del todo, delante de todos los trabajos para que sea lo primero que se vea. Creo que también puede ser algo cultural. Yo en el colegio de mis hijas estoy metida en el AMPA, y casi todos los que estamos metidos somos españoles, pero somos poquísimos, quizás sea porque se le da poca publicidad o no sé, pero se mandan folletos, información por el grupo de WhatsApp... pero al final yo no sé si la información a la gente no le interesa tanto o como en su país a lo mejor eso no existe y no lo conocen cuesta más meterse, no lo sé.

- Dependiendo de las nacionalidades, ¿Hay alguna que participe más, o no influye?

Yo creo que no. El año pasado, por ejemplo, hicimos a final de curso una fiesta y les dijimos que podían traer algo de casa si querían, nosotras llevamos varias cosas para almorzar en el patio juntos, y las madres árabes trajeron muchísimas cosas, además todo hecho por ellas, trajeron de todo. No sé si se puede generalizar por ese hecho o no, pero es cierto que estas madres, cuando celebran el ramadán, que ellos tienen costumbre de compartir, sí que suelen

traernos a las maestras pastas. Entonces, en ese sentido son más agradecidos, pero claro, como participación así general pues no te sabría decir quién participa en el AMPA, ya que es una participación importante dentro del colegio.

- ¿Crees que participan más las madres o los padres?

Las madres en general. Universalmente yo creo que las madres, yo por lo menos por lo que veo también en otros coles, las madres son las que están más pendientes, las que están en los grupos de WhatsApp, etc.

- ¿Cómo crees que se evalúa la eficacia de la relación familia-escuela? Es decir, ¿crees que es buena?

La participación en general de los extranjeros suele ser baja, también a veces es verdad que el idioma no facilita, porque claro, los papeles no los entienden... por eso también nosotros tenemos que ponernos un poco en su lugar. A veces hablamos muy rápido a la entrada o a la salida y yo me imagino viviendo en otro país y me hablasen deprisa y también me costaría, preferiría que me hablasen despacio. O sea que también nosotros tenemos que hacer ahí una autoevaluación de cómo nos comunicamos con las familias que no tienen el idioma, comprobar que lo han entendido, porque hay veces que te dicen que sí y a lo mejor no se han enterado y al día siguiente viene el marido o la mujer que mejor habla y te pregunta que qué es lo que le dijiste a la mujer que no se enteraron bien. Es verdad que yo creo que participan más los españoles, aunque bueno, también aquí, aun siendo españoles, el nivel sociocultural o económico es bajo en muchas familias, otras no, pero en algunas, aun siendo españoles es bajo, entonces es como que no tienen más recursos. Luego también hay familias que tienen tantas preocupaciones como pagar el alquiler, que al dejar a los hijos en el colegio es como estar un rato más despreocupados.

- ¿Qué métodos utilizan las familias para participar?

Deberían venir a las reuniones, pero es que ni siquiera eso. A veces ni vienen a las tutorías. Pero creo que sobre todo deberían venir a las reuniones de principio de curso. También hay un grupo de difusión de WhatsApp y la tutora si quiere mandar algo a sus alumnos lo manda por ahí y les llega a todos los padres, a través de notas para cosas puntuales, los boletines de notas y la cartelería que haya a la entrada del colegio con las becas, el menú del comedor o cosas así, o incluso información del AMPA, si hace alguna excursión, algún taller

- ¿Qué crees que se podría hacer para que los padres participen más?

Sobre todo, asegurarnos de que la información llega bien, sobre todo a los extranjeros que tienen otro idioma, porque los que vienen de Hispanoamérica entienden el idioma perfectamente. Puede haber alguna palabra diferente, pero nada más. Y luego, a lo mejor no cerrar tanto el centro. Yo creo que los centros en muchas ocasiones están como muy cerrados a los padres, no se puede pasar de aquí, no puedes meter al niño dentro, pero a ver, por qué no va a poder meter al niño dentro, y ayudarlo a quitarse la chaqueta, o a que le enseñe el niño alguna manualidad que haya hecho el día anterior. Por ejemplo, una vez al mes, en el colegio de mi hija que trabajan por proyectos, suelen hacer una vez al trimestre la celebración del aprendizaje, y podemos ir los familiares que queramos o podamos, entonces vamos al aula, nos enseñan lo que han hecho, nos cantan una canción, nos representan alguna cosita, murales que hayan hecho y nos enseñan los cuadernos. Esta es una manera de abrir un poco el aula y el cole a las familias. Yo creo que, a lo mejor, una vez al trimestre o al menos una vez al curso, se podría hacer un poco de apertura, que vayan los padres, o a lo mejor, incluso preparar un día el almuerzo de lo que sea y que se encarguen cuatro padres de traer un almuercito para los niños y estar todos juntos, o contar cuentos, acompañar a las excursiones. Y desde el COVID, yo creo que se ha cerrado más, porque en ese momento sí que no podía entrar nadie y es como que ya se han quedado esas cosas así, de todo cerrado, de que no pueden entrar...