

Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero

Factors Conditioning the Relationship Between Schools and Families of Foreign Origin

Mercè Morey-López, Núria Llevot-Calvet, Carlos Vecina-Merchante y Mar Oliver-Barceló¹

Resumen

Mejorar las relaciones entre familia y escuela, especialmente en contextos de alta complejidad social o con colectivos especialmente vulnerables sigue siendo un reto social y educativo. Con este trabajo se pretende analizar cómo influye el porcentaje de alumnado extranjero en esta relación, en los factores que intervienen como barreras y facilitadores en la comunicación con las familias extranjeras. Para ello, y a partir de un cuestionario realizado a los equipos directivos de centros de Educación primaria de toda España, se han analizado algunos factores que pueden condicionar dicha relación y se ha identificado, por ejemplo, que entre las barreras consideradas como más importantes se incluye la lingüística, especialmente por parte de los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero. A su vez, también se señala una mayor presencia de profesorado específico en esta tipología de centros con elevado número de estudiantes no autóctonos. Entre otros aspectos, se concluye que el modelo inclusivo todavía no está completamente arraigado en las políticas educativas, lo que puede ser un desafío potencialmente mayor que las propias barreras lingüísticas para la inclusión del alumno extranjero.

Palabras clave

Interculturalidad, familia-escuela, alumnado extranjero, barreras, facilitadores.

Abstract

Enhancing relationships between families and schools, particularly in socially complex or vulnerable contexts, remains a significant social and educational challenge. This study aims to examine the impact of the percentage of foreign students on this relationship, as well as the factors acting as communication barriers and facilitators with foreign families. Based on a questionnaire distributed to the management teams of primary education centers across Spain, we have analyzed factors influencing this relationship. Notably, linguistic barriers are identified as a primary concern, particularly in schools with a higher percentage of foreign students. Additionally, a greater presence of specialized teaching staff is observed in schools with a significant number of non-native students. Among other findings, the study concludes that the inclusive model has not yet fully integrated into educational policies, potentially posing a greater challenge than linguistic barriers themselves for the successful inclusion of foreign students.

Keywords

Interculturality, family-school, foreign students, barriers, facilitators.

Cómo citar/Citation

Morey-López, Mercè; Llevot-Calvet, Núria; Vecina-Merchante, Carlos y Oliver-Barceló, Mar (2023). Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(3), 325-342. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27286>.

Recibido: 31-08-2023
Aceptado: 13-09-2023

¹ Mercè Morey-López, Universitat de les Illes Balears, merce.morey@uib.cat; Núria Llevot-Calvet, Universitat de Lleida, nuria.llevot@udl.cat; Carlos Vecina-Merchante, Universitat de les Illes Balears, carlos.vecina@uib.es y Mar Oliver-Barceló, Universitat de les Illes Balears, mm.oliver@uib.cat.

1. Introducción

La búsqueda de una relación óptima entre las familias y las escuelas constituye un ámbito de investigación crucial, dado su impacto positivo en la comunidad educativa en su conjunto (Cankaya *et al.*, 2015; Epstein, 2001; Englund *et al.*, 2004; Rosenblatt y Oled, 2002). La participación activa en la comunidad educativa otorga a los padres y madres recursos tangibles y una red de interlocutores idóneos para analizar y debatir en torno a la educación de los niños y niñas, al tiempo que les brinda un acceso enriquecedor a información sobre el progreso y rendimiento académico de sus hijos e hijas (Domina, 2005; Kim y Bryan, 2017). A su vez, el profesorado puede conocer mejor a las familias y a la situación contextual de su alumnado, lo que facilita su trabajo y genera una mayor satisfacción personal (Grant y Ray, 2013; Kuusimäki *et al.*, 2019). También la institución escolar se beneficia, constituyéndose como una expresión de pluralidad y democracia, generando un ambiente colaborativo que permite informar y mejorar las políticas educativas (Ceballos-López, 2017; Grant y Ray, 2013; Darling-Hammond *et al.*, 2021).

En el presente artículo, en primer lugar, se revisa la literatura sobre la comunicación entre familias y escuelas, especialmente las barreras y los facilitadores en el caso de familias de origen extranjero. A continuación, se detalla el diseño de esta investigación, la cual pretende ahondar en análisis previos (Andrés y Giró, 2020; Vecina *et al.*, 2021; Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022; Garreta *et al.*, 2022) para trabajar en detalle las barreras y los facilitadores de la comunicación entre la escuela y las familias, específicamente las de origen extranjero. A través de una metodología cuantitativa se definen las correlaciones a partir de un análisis multivariado, realizando un tratamiento estadístico con el software SPSS. Concluimos discutiendo los resultados y sus implicaciones con la finalidad de aportar evidencias que permitan continuar con análisis más profundos y amplios, a la vez que diseñar líneas estratégicas que permitan optimizar la relación entre familias y escuela, especialmente en contextos sensibles y/o vulnerables, como puedan ser los que cuentan con elevado porcentaje de población de origen diverso.

1.1. Barreras en la comunicación entre escuela y familias de origen extranjero

La literatura académica atestigua ampliamente los innumerables beneficios derivados de una comunicación efectiva entre la familia y la escuela. En el contexto específico de las familias de origen inmigrante, los estudios revelan cómo esta interacción favorece notablemente el rendimiento y desarrollo del alumnado de dichas familias (Kao, 2004; Kim, 2002).

Diversas investigaciones muestran que las familias provenientes de minorías etnoculturales tienen un grado de participación e implicación en la escuela menor que otras familias (Markowitz *et al.*, 2020; Turney y Kao, 2009), o que la diferencia lingüística entre la familia y el docente está asociado a una menor participación de la familia en la escuela y unos peores resultados académicos en lectoescritura (Tang *et al.*, 2012).

A pesar de estos resultados, las evidencias señalan que es un ámbito que necesita más investigación. El bajo nivel de participación es un elemento multidimensional, y se pueden detectar múltiples factores que influyen en este resultado (Llevot y Bernad, 2015). Por ejemplo, Crosnoe (2001) señala que el diferente grado de implicación de familias de origen inmigrante está mediado por el desempeño académico del alumnado, por lo que es un factor que es necesario incorporar. Carreon *et al.* (2005) señalan que las familias de origen extranjero tienen una implicación menor debido a las diferencias culturales y al desconocimiento de lo que las escuelas esperan de las familias. Baker *et al.* (2016) afirman que las familias de un nivel sociocultural bajo no se suelen sentir bienvenidas en los centros educativos de sus

hijos e hijas, un elemento que vuelve a estar relacionado con las expectativas del centro. Estos resultados coinciden con otros estudios que señalan como las familias que pertenecen a minorías étnicas frecuentemente perciben que el centro educativo no respeta su bagaje cultural o sus circunstancias (Baker *et al.*, 2016; Smrekar y Cohen-Vogel, 2001; Wanghee, 2009). Diversos estudios señalan que aquellas formas de relación y comunicación consideradas «adecuadas» por parte de la escuela coinciden exclusivamente con las de un grupo social (Carreon *et al.*, 2005; Lareau y Calarco, 2012; McWayne *et al.*, 2019).

A la hora de identificar cuáles son las barreras de la comunicación entre el centro educativo y las familias de origen inmigrante, contamos con diversos estudios al respecto. En Gokalp *et al.*, (2021) los docentes identifican que principales barreras comunicativas son responsabilidad mayoritariamente de las familias: no acudir al centro educativo, indiferencia/baja valoración/expectativas irreales de sus hijos e hijas, participación no efectiva en el proceso educativo, falta de empatía hacia los docentes, prejuicios hacia el centro educativo y competencias comunicativas inadecuadas. Tanto Li *et al.*, (2023) como Coady *et al.*, (2009) han consultado tanto docentes como a familias y ambas señalan la barrera lingüística como un elemento clave, pero las familias extranjeras afirman que además han experimentado diversas barreras culturales, relacionales y programáticas, e identifican dificultades como por ejemplo la comprensión del sistema de notas (números/letras).

El estudio de Schneider y Arnot (2018) pone de manifiesto las discrepancias entre las percepciones de docentes y de familias. Por un lado, los docentes únicamente identifican la barrera idiomática y afirman que las familias de origen extranjero muestran un menor interés en la educación de los niños y niñas. Por otro lado, la investigación desmiente esta percepción, ya que los resultados muestran que el origen extranjero de la familia no es un factor que impacte en este interés. Las valoraciones negativas por parte del centro pueden estar influenciadas por una menor ayuda con los deberes o menor asistencia a reuniones grupales, pero esto se puede deber a otros motivos como la falta de competencias lingüísticas o disponibilidad horaria, y no por una falta de implicación. A la hora de identificar las barreras en la comunicación, las familias además de la lingüística identifican la dificultad para conciliar el trabajo y el cuidado de la familia, y el alumnado identifica también la barrera lingüística, y añade la no comprensión del sistema escolar y de deberes, la falta de recursos en su hogar, y la falta de conocimiento de la familia sobre técnicas de estudio.

Garreta-Bochaca (2015) identifica barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Se considera fundamental que los centros escolares detecten las barreras existentes en la comunicación con las familias para poder realizar las acciones pertinentes y mejorar la relación y los vínculos.

Finalmente, no puede obviarse una barrera estructural fundamental que hasta ahora ha sido ampliamente denunciada y analizada: la segregación social entre los centros de carácter público y privado. Ello se ha convertido en un indicador más de la incorporación de prácticas neoliberales o mecanismos de privatización endógena (Saura y Moreno, 2016) que, pese a que viene desmintiéndose desde las Administraciones educativas, igualmente viene desarrollándose comúnmente en los diferentes territorios del Estado español. En este sentido, por ejemplo, una de las principales consecuencias que pueden destacarse es que, más allá de la inequidad y las injusticias que implica, dicha segregación refuerza, a su vez, que las familias tengan una visión estereotipada de los centros a los que no matriculan a sus hijos (Roger-García y Andrés-Candelas, 2016), lo cual también consideramos probable que sea compartido por los propios docentes y los equipos directivos de los centros respecto a los demás.

1.2. Facilitadores en la comunicación entre la escuela y las familias de origen extranjero

A la hora de identificar facilitadores, Hong (2019) apunta la necesidad de desarrollar mejor la formación inicial para preparar a los docentes para conectar con familias socioculturalmente diversas.

Li *et al.*, (2023) apunta que, según las familias, un factor clave para superar las barreras es sentirse valoradas y bienvenidas en el centro educativo, elemento que se reflejaba en ítems como que «sienten que los docentes prestan atención a mis sugerencias» o «siento que si tengo un problema con mi hijo o hija, puedo hablar con el maestro o maestra sobre ello».

A la hora de detectar facilitadores en Gokalp *et al.*, (2021) la responsabilidad recae sobre todo en los docentes: mejorar sus propias competencias comunicativas, visitar a las familias, resaltar las características positivas de todo el alumnado, conseguir construir un sentido de confianza, ser imparcial con las familias, conocerlas mejor, respetar las diferencias de opinión, eliminar los prejuicios y concertar tutorías en los horarios en que las familias trabajadoras tengan disponibilidad. Coadi *et al.*, (2009) coincide en esta línea y recomienda a los centros educativos ser más activos que no reactivos a la hora de mejorar la comunicación con las familias de origen extranjero. De esta manera no se esperaría a tener una solicitud de la familia para actuar, si no que se contaría con un programa para incorporar a estas familias. También recomienda a los centros confirmar si los canales de comunicación utilizados son los más adecuados para las familias del centro, dando preferencia a canales definidos como ricos.

Un elemento señalado como importante es eliminar los prejuicios de los docentes respecto a las familias extranjeras, que suelen incluir generalizaciones potencialmente incorrectas (De Gaetano, 2007; Musenco, 2018; Schneider y Arnot, 2018). Es fundamental que las familias sientan que están incluidas en procesos de toma de decisiones y que el centro está abierto a otras lenguas, conocimientos y valores presentes en la comunidad.

Garreta y Llevot (2022) muestran como los centros educativos no suelen modificar los canales de comunicación ante las familias de origen extranjero, y que sí que es más frecuente la externalización de la comunicación utilizando traductores o mediadores. Los resultados también muestran que la mayoría del profesorado español no tiene conciencia de que se necesite mejor formación para comunicarse con las familias de origen extranjero.

A su vez, Roza (2003) señala como desde Europa se intenta que el profesorado modifique su rol y se convierta en un facilitador que ayude a adaptar las estructuras y las rutinas escolares para fomentar la cooperación entre la familia y la escuela.

La comprensión profunda de las barreras y los facilitadores de la relación y la comunicación entre la escuela y las familias de origen extranjero no solo enriquece nuestra percepción de la dinámica educativa, sino que también sienta las bases para abordar de manera efectiva los desafíos presentes en esta esfera crucial.

1.3. Objetivo y preguntas de investigación

La finalidad de este estudio es analizar los factores que intervienen y condicionan la relación entre los centros educativos y el alumnado extranjero y sus familias, todo ello a partir de una variable que se ha considerado clave: el porcentaje de alumnado extranjero presente en el centro. Así, en el contexto

anteriormente señalado, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación en torno a las cuales se vertebra el presente trabajo:

- ¿Qué elementos pueden interferir o favorecer en la relación entre escuela y familias extranjeras?
- ¿Influye en porcentaje de alumnado extranjero del centro en la valoración de los equipos directivos las principales barreras o posibles facilitadores de la comunicación con las familias de origen extranjero?

2. Materiales y método

2.1. Participantes y procedimiento

Los participantes en el estudio (equipos directivos de centros de Educación Primaria de toda España) fueron seleccionados mediante una muestra proporcional para garantizar la posibilidad de generalizar sus resultados. Dicha muestra ($n=1.729$) fue recopilada a partir de la distribución de centros educativos de educación primaria en España existentes en el curso 2018-19 según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional ($N=18.998$ centros). Dichos centros respondían a titularidad pública y privada y/o concertada, y ello se realizó a partir de una tabla de números aleatorios, siempre controlando que la muestra supusiera una representación de la distribución territorial provincial y, además, de titularidad de los centros. Por lo tanto, la muestra (n) fue de 1.729 centros, obteniendo así un nivel de confianza del 95.5% en el caso más desfavorable ($p=q=50\%$), con un error estadístico de $\pm 2.3\%$. Las características de la muestra quedan recogidas en la Tabla I.

Tabla I. Características de los participantes en el estudio

TITULARIDAD DEL CENTRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pública	1371	79.3%
Privada	44	2.5%
Concertada	314	18.2%
Total	1729	100.0%
COMUNIDAD AUTÓNOMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Andalucía	335	19.4%
Aragón	52	3.0%
Principado de Asturias	40	2.3%
Illes Balears	43	2.5%
Canarias	92	5.3%
Cantabria	20	1.2%
Castilla y León	103	6.0%
Catalunya	300	17.4%
Comunitat Valenciana	176	10.2%
Extremadura	61	3.5%
Galicia	117	6.8%
Comunidad de Madrid	121	7.0%
Región de Murcia	65	3.8%
Comunidad Foral de Navarra	28	1.6%
País Vasco	70	4.0%
La Rioja	12	0.7%
Ciudad Autónoma de Ceuta	4	0.2%

COMUNIDAD AUTÓNOMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ciudad Autónoma de Ceuta	4	0.2%
Ciudad Autónoma de Melilla	2	0.1%
Castilla-La Mancha	88	5.1%
Total	1729	100.0%

SEXO DEL/LA ENTREVISTADO/A	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mujer	1090	63.0%
Hombre	593	34.3%
No consta	46	2.7%
Total	1729	100.0%

CARGO DEL/LA ENTREVISTADO/A	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Director/a	989	57.2%
Jefe/a de estudios	449	26.0%
Secretario/a	231	13.4%
Otros	38	2.2%
No consta	22	1.3%
Total	1729	100.0%

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario, diseñado en este caso por el equipo de investigación del proyecto a partir de una fase previa, teórico-empírica, de análisis de los discursos y de las políticas de las diferentes Comunidades Autónomas, e incluyendo igualmente una revisión de la documentación de las diferentes administraciones educativas, complementado con entrevistas en profundidad a representantes de la administración educativa: un mínimo de dos en cada comunidad o ciudad autónoma.

El cuestionario fue validado por tres expertos y testado en diversas pruebas-piloto, realizadas éstas a perfiles (35 encuestados) de diferentes provincias y titularidad de centro para verificar su correcta comprensión, estructura y orden de preguntas antes de ser aplicado. El trabajo empírico se llevó a cabo a través de encuesta telefónica desde el 1 de octubre de 2019 al 31 de enero de 2020 y en este trabajo únicamente se presentarán los resultados obtenidos de un conjunto de ítems: por una parte, y como variable común de estudio, el porcentaje de alumnado presente en el centro.

2.3. Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo a partir de las tablas de frecuencias de las preguntas del cuestionario. En segundo lugar, se compararon los resultados en función del porcentaje de presencia de alumnado extranjero en el centro para todas las variables. Para llevar a cabo esta comparación se realizaron tablas de contingencia donde se calcularon las Chi-cuadrado (χ^2) como medida de asociación de variables, así como los residuos tipificados corregidos como medida de asociación entre categorías de variable. Para el análisis estadístico se ha utilizado el software SPSS Statistics (versión 28.0.1.1).

3. Resultados

Los resultados de este trabajo se dividen en dos apartados, estrechamente relacionados con las preguntas de investigación a las cuales se pretende dar respuesta. De esta manera, a continuación se presentan dos bloques de resultados obtenidos mediante las tablas cruzadas del análisis descriptivo de los datos. Dichas tablas mantienen la variable referida al porcentaje de alumnado extranjero presente en el centro y a partir de la cual se realizan los distintos análisis (titularidad de centro, barreras, profesorado específico, programa de aulas de acogida, etc.). Así, las variables utilizadas en este artículo se refieren a las siguientes cuestiones, incluidas todas ellas en el cuestionario utilizado como instrumento:

- a. Respecto al curso anterior, ¿en algún momento han tenido que dar respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad cultural?
- b. ¿Tiene profesorado específico (en el centro) para atender al alumnado culturalmente diverso o para trabajar la diversidad cultural con todo el alumnado en Primaria?
- c. ¿Cree que sería necesario?
- d. ¿Tienen ustedes algún programa/plan/proyecto en primaria respecto al Aula de acogida (o similares) para el alumnado extranjero?
- e. ¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena comunicación entre escuela y familias extranjeras?

3.1. Elementos que favorecen o dificultan la relación entre escuela y familias extranjeras

Para la definición de los factores o elementos que pueden influir en la relación entre escuela y familias extranjeras, a continuación se valorarán los resultados obtenidos a partir de algunas de las variables incluidas en el cuestionario. En primer lugar, se consideran elementos como pueda ser la titularidad del centro para conocer el alcance (si lo hay) de la posible segregación escolar como uno de los posibles condicionantes de la falta de equidad y que interfiere sensiblemente en la óptima relación de la comunidad educativa en su conjunto. A partir de ello, también se valoran variables en las que se tenían en cuenta algunos de los recursos con que los centros comúnmente han respondido a las demandas en cuestión de atención a la diversidad cultural (si ha sido el caso): profesorado especializado (si cuentan con él y si consideran que es necesario) y aulas de acogida.

Los equipos directivos de los centros constatan un alto nivel de segregación en función de la titularidad del propio centro. De esta manera, y más allá de la significación identificada en el «No sabe/no contesta», vinculado directamente a los centros concertados, se establece una asociación negativa entre los centros de carácter público y los porcentajes bajos de presencia de alumnado extranjero (de 0 al 5% y del 6% al 10%), observándose igualmente dicha asociación negativa entre los porcentajes elevados y los centros concertados (Tabla II); es decir, los índices bajos de presencia de alumnado extranjero se localizan principalmente en la escuela concertada y mucho menos en la escuela pública, constatándose igualmente que los niveles elevados (del 21 al 50%) se focalizan en la escuela pública, mientras que en la concertada se identifican mucho menos de lo esperado porcentajes de más del 50% ($\chi^2 = 33.909$; $g/ = 10$; $p = 0.000$).

Tabla II. Frecuencia de alumnado extranjero según la titularidad del centro

PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	TITULARIDAD CENTRO			N TOTAL	% TOTAL
	PÚBLICA	PRIVADA	CONCERTADA		
Hasta el 5%	27.9%**	38.6%	38.5%*	521	30.1%
Del 6% al 10%	17.2%**	13.6%	22.9%*	314	18.2%
Del 11% al 20%	17.3%	15.9%	15.0%	291	16.8%
Del 21% al 50%	17.4%*	11.4%	13.1%	284	16.4%
Más del 50%	6.6%	9.1%	3.2%**	105	6.1%
NS/NC	13.6%	11.4%	7.3%**	214	12.4%
Total	1371	44	314	1729	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

La variable que hacía referencia a si en el centro se ha tenido que ofrecer (durante el curso anterior) respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad presenta diferencias estadísticamente significativas en función del % de alumnado extranjero del propio centro ($\chi^2 = 41.480$; $g/ = 10$; $p = 0.000$). Así pues, y tal y como se desprende de la Tabla III, puede destacarse que se ha dado respuesta a alguna petición o conflicto especialmente en los centros con un porcentaje elevado (Del 21 al 50% y Más del 50%), registrando unos niveles mucho más bajos en los centros Hasta el 5% (con sólo el 7.9% del total de respuesta afirmativa a esta cuestión). Igualmente, entre los equipos directivos que no supieron o no quisieron responder acerca del porcentaje de alumnado extranjero en su centro, también puede destacarse que son entre los que se ha obtenido mayores índices de respuesta negativa a esta cuestión.

Tabla III. Frecuencia de alumnado extranjero y respuesta a demanda relativa a la diversidad cultural

PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	RESPUESTA A PETICIÓN O CONFLICTO RELACIONADO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL			N TOTAL	% TOTAL
	SÍ	NO	NS/NC		
Hasta el 5%	21.7%**	31.3%*	22.7%	521	30.1%
Del 6% al 10%	20.1%	18.1%	9.1%	314	18.2%
Del 11% al 20%	18.5%	16.8%	4.5%	291	16.8%
Del 21% al 50%	24.3%*	15.3%**	27.3%	284	16.4%
Más del 50%	9.5%*	5.4%**	22.7%*	105	6.1%
NS/NC	5.8%**	13.2%*	13.6%	214	12.4%
Total	575	1129	25	1729	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

Respecto al profesorado específico para atender la diversidad cultural en los centros, se constata (véase Tabla IV) que se cuenta con éste entre los miembros del claustro cuanto más aumenta el porcentaje de alumnado extranjero, estableciéndose diferencias estadísticamente significativas en función de dicho porcentaje ($\chi^2 = 128.641$; $g/ = 10$; $p = 0.000$), y recogiendo respuestas con valores inversamente proporcionales en los centros con bajo índice de alumnado extranjero (los centros con Hasta el 5%).

Tabla IV. Frecuencia de alumnado extranjero y profesorado específico en el centro para atender la diversidad cultural

EL CENTRO CUENTA CON PROFESORADO ESPECÍFICO					
PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	SÍ	NO	NS/NC	N TOTAL	% TOTAL
Hasta el 5%	22.4%**	34.1%*	28.0%	521	30.1%
Del 6% al 10%	18.1%	18.1%	24.0%	314	18.2%
Del 11% al 20%	19.3%*	15.6%**	16.0%	291	16.8%
Del 21% al 50%	24.2%*	12.3%**	24.0%	284	16.4%
Más del 50%	11.0%*	3.6%**	4.0%	105	6.1%
NS/NC	5.0%	16.3%	4.0%	214	12.4%
Total	575	1129	25	1729	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

Además, también debe remarcarse que, entre los equipos directivos que respondieron negativamente a la anterior pregunta (es decir, que dijeron que no tenían profesorado específico para atender a la diversidad cultural en su centro -1129 en total-), la gran mayoría cuenta, únicamente, con hasta un 5% de alumnado extranjero en su centro (el 34.1%), siendo una minoría absoluta los centros que tienen más del 50% de alumnado foráneo y que no cuentan con profesorado específico para atender la diversidad cultural. Igualmente, sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 128.608$; $g/ = 10$; $p = 0.000$) entre el porcentaje de alumnado extranjero y la consideración de que resulta necesario contar con profesorado específico en el centro (pese a que éste no cuente con él en ese momento). Así (véase Tabla V) los centros que tienen porcentajes muy bajos de alumnado extranjero (y no cuentan con profesorado específico) son los que menos consideran necesario este tipo de profesional, mientras que a la vez que aumenta la presencia de alumnado extranjero, también la consideración de la necesidad de este tipo de profesorado; a la vez, el desconocimiento o la evitación de una respuesta en un sentido u otro sobre si sería o no necesario, incluso también se corresponde con porcentajes más bajos de presencia de alumnado en el centro (46.3% en el caso de porcentajes de hasta el 5%).

Tabla V. Frecuencia de alumnado extranjero y consideración de la necesidad de profesorado específico en el centro para atender la diversidad cultural

SERÍA NECESARIO PROFESORADO ESPECÍFICO					
PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	SÍ	NO	NS/NC	N TOTAL	% TOTAL
Hasta el 5%	16.7%**	38.1%*	46.3%*	385	34.1%
Del 6% al 10%	21.0%	17.2%	17.1%	204	18.1%
Del 11% al 20%	26.5%*	13.2%**	7.3%**	176	15.6%
Del 21% al 50%	23.9%*	9.2%**	8.9%	139	12.3%
Más del 50%	7.4%*	2.5%**	2.4%	41	3.6%
NS/NC	5.4%	19.8%	17.9%	184	16.3%
Total	257	749	123	1129	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

En cuanto a estrategias o medidas que pueden ser consideradas como de atención a la diversidad cultural, pese a ser una minoría los centros que disponen de un aula de acogida (199 en total), igualmente la respuesta de los equipos directivos en función del porcentaje de alumnado extranjero presenta una estrecha relación (véase Tabla VI). Los centros con muy bajo porcentaje de alumnado extranjero en sus aulas son los que ya evidencian que existe una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 171.692$; $gl = 5$; $p = 0.001$) entre esta variable y si el centro dispone de aula de acogida (o equivalente) como una de las medidas de atención a la diversidad cultural. En este caso, los equipos directivos señalan mayoritariamente que no disponen de dichas aulas, lo cual contrasta con la respuesta ofrecida por la dirección de los centros con porcentajes medio-altos de alumnado extranjero (Del 11 al 20%, Del 21 al 50% y Más del 50%), donde se constata que, a mayor porcentaje de estudiantes de otras nacionalidades, más se dispone de aulas de acogida en los centros.

Tabla VI. Frecuencia de alumnado extranjero y presencia de aula de acogida en el centro

¿CUENTAN CON "AULA DE ACOGIDA" (O SIMILAR) PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO?				
PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	SÍ	NO	N TOTAL	% TOTAL
Hasta el 5%	12.1%**	32.5%*	521	30.1%
Del 6% al 10%	14.1%	18.7%	314	18.2%
Del 11% al 20%	17.1%*	16.8%**	291	16.8%
Del 21% al 50%	34.7%*	14.1%**	284	16.4%
Más del 50%	20.6%*	4.2%**	105	6.1%
NS/NC	13.8%**	1.5%*	214	12.4%
Total	199	1530	1729	100%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

3.2. Principales barreras que intervienen en la comunicación entre escuela y familias extranjeras

Respecto a las barreras lingüísticas, los equipos directivos de los centros consideran, en su mayoría, que éstas suponen una dificultad para la buena comunicación entre escuela y familias (58.2% del total). Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas entre la consideración de las barreras lingüísticas como tales y el porcentaje de alumnado extranjero ($\chi^2 = 73.351$; $gl = 4$; $p = 0.000$), observándose claramente (véase Tabla VII) en el caso de los centros con mayor presencia de alumnado foráneo (Más del 50%) los cuales, pese a únicamente suponer el 6.9% del total (105 sobre 1515), son los que han presentado hasta un 9.1% del total de respuesta afirmativa y, a su vez, únicamente el 3.9% de respuesta negativa en lo que se refiere a considerar las barreras lingüísticas como las principales para la buena comunicación.

Por su parte, también se identifican diferencias estadísticamente significativas en función del porcentaje de alumnado extranjero en lo que respecta a las barreras socioeconómicas ($\chi^2 = 9.688$; $gl = 4$; $p = 0.046$). En este caso, los equipos directivos se decantan claramente por no considerar esta barrera como una de las principales para la óptima comunicación con las familias (93.7% de respuesta negativa), pero especialmente se observan diferencias en función del % de alumnado extranjero en los casos más extremos: en los centros con porcentaje mejor o igual al 5% (donde la relación que se establece entre las variables es que se obtiene menor respuesta afirmativa y mayor negativa en el caso de baja

presencia de alumnado extranjero) y en los que tienen un porcentaje superior al 50% del alumnado foráneo (donde la relación es inversa, aunque no tan marcada: la respuesta afirmativa es ligeramente mayor en estos centros, mientras que la negativa es algo menor a la esperada).

Tabla VII. Frecuencia de alumnado extranjero y consideración de las principales barreras de comunicación

PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO							
BARRERAS LINGÜÍSTICAS	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	27.2%	19.1%	22.0%	22.6%	9.1%*	881	58.2%
No	10.3%	23.0%	15.3%	13.4%	3.9%**	634	41.8%
BARRERAS SOCIOECONÓMICAS	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	25.0%**	19.8%	19.8%	21.9%	13.5%*	96	6.3%
No	35.0%*	20.8%	19.2%	18.5%	6.5%**	634	93.7%
BARRERAS CULTURALES	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	20.1%**	21.6%	20.5%	27.8%*	9.9%*	273	18.0%
No	37.5%*	20.5%	18.9%	16.7%**	6.3%**	1242	82.0%
BARRERAS CULTURALES	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	25.6%	10.3%	30.8%	15.4%	17.9%*	39	2.6%
No	34.6%	21.0%	18.9%	18.8%	6.6%**	1476	97.4%
Total	521	314	291	284	105	1515	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

También se localizan diferencias estadísticamente significativas en la consideración de las barreras culturales como una de las principales barreras para la comunicación en función del porcentaje de alumnado extranjero del centro ($\chi^2 = 38.961$; $g^2 = 4$; $p = 0.000$). Ello es especialmente notable entre los centros con un muy bajo porcentaje de presencia de alumnado extranjero (Hasta el 5%) y con los porcentajes más elevados (Del 21 al 50% y Más del 50%), siendo entre ambos polos (menor y mayor presencia de alumnado extranjero) entre los que se advierte una mayor divergencia de respuestas: en los centros con bajo índice de alumnado extranjero los equipos directivos no se decantan por las diferencias culturales como principal barrera, presentando menores respuestas positivas y más negativas ante la afirmación; sin embargo, los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero señalan mucho más esta barrera y es donde se recogen un mayor número de negaciones ante la afirmación.

Es en el caso de las barreras institucionales donde parece presentarse un mayor consenso entre los equipos directivos, considerando éstos en un 97.4% de los casos que esta barrera no es una de las principales que dificultan la comunicación entre escuela y familias. Igualmente, aquí también se localizan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 13.047$; $g^2 = 4$; $p = 0.011$), aunque éstas únicamente se evidencian en la respuesta ofrecida por los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero (Más del 50%), en los que se encuentran un número mayor de respuestas afirmativas (es decir, que sí que consideran las barreras institucionales como unas de las principales) y, a su vez, un menor número de respuestas negativas (6.6%).

4. Conclusiones

4.1. Logros

Este trabajo ha permitido constatar, una vez más, la segregación del alumnado desde la Administración, permitiendo que los centros de titularidad privada continúen herméticos y con los porcentajes de población no autóctona más bajos. La imposibilidad y la inacción política (Bonal, 2018) ya han tenido (y continúan suponiendo) consecuencias negativas desde el punto de vista de la equidad y la cohesión social, a lo que contribuye una de las medidas aquí analizadas y extendida: las aulas de acogida. Pese a contar con un apoyo importante según los resultados obtenidos, las políticas interculturales no pueden pasar por unos espacios separados del resto (aunque se considere una medida temporal), puesto que son una forma más de segregación y que únicamente ilustran desconexión entre el discurso público y la práctica real (Baseiria, 2015).

Igualmente, se ha confirmado que contar con profesorado especializado también es una medida asociada a los índices de alumnado extranjero presente en las aulas, lo cual se puede considerar como un facilitador de la gestión de la diversidad cultural en general, pero también de la relación y la comunicación con las familias extranjeras en particular (Carrasco y Coronel, 2017). El profesorado sigue manifestando carencias en lo que a educación inclusiva se refiere (Cernadas *et al.*, 2013; González-Gil *et al.*, 2013) y es únicamente a través de una óptima formación específica para atender la diversidad como podrán soslayarse.

Respecto a las barreras, los resultados muestran un elevado grado de concordancia con las investigaciones previas en las que se consulta al colectivo docente: las barreras lingüísticas son identificadas como una de las principales dificultades a la hora de establecer la comunicación con las familias de origen extranjero (Schneider y Arnot, 2018; Li *et al.*, 2023), aunque también se contempla la existencia de barreras socioeconómicas y culturales. Se mantiene la convicción de parte del cuerpo docente de la presencia de ciertas barreras cuya responsabilidad recae en las familias, como la poca predisposición e interés o la falta de confianza en la escuela (Gokalp, 2021). Ello contradice a las voces de las familias extranjeras que afirman contar con unas barreras culturales o económicas que les dificultan la participación esperada por el centro (Baker *et al.*, 2016; Schneider y Arnot, 2018). En esta dirección cabe señalar que los equipos directivos consultados en este estudio no consideran que la conciliación laboral o los problemas económicos de las familias supongan una barrera para su implicación con la escuela, en contraste con las perspectivas de las familias en otros trabajos similares, que identifican la conciliación laboral y los desafíos económicos como obstáculos prominentes para una comunicación efectiva (Coady *et al.*, 2009; Li *et al.*, 2023; Schneider y Arnot, 2018). Este desacuerdo plantea interrogantes pertinentes sobre la percepción y la sensibilidad de los docentes hacia los desafíos cotidianos que enfrentan las familias en cuestión. Además, se observa que la mayoría de los docentes no atribuyen a los prejuicios del profesorado (implícito en las barreras institucionales) un papel relevante como barrera en esta dinámica de comunicación (solamente 39 de 1.729 centros lo valoran como una barrera), una posición que contradice de manera substancial la literatura, que señala que las creencias, el imaginario y las expectativas docentes tiene un impacto importante en la participación de las familias extranjeras (Carreon, 2005; Gokalp, 2021; Rodríguez-Herrera, 2021). Estas discrepancias sugieren la necesidad de una mayor exploración y análisis de las perspectivas y actitudes de los docentes, así como la importancia de considerar un enfoque holístico al abordar los obstáculos en la colaboración entre la familia extranjera y la escuela.

4.2. Propuestas

El presente estudio representa una contribución significativa al abordaje de la mejora de la relación y comunicación entre centros escolares y familias extranjeras al proporcionar una visión rigurosa y fundamentada de las percepciones del cuerpo docente y, en particular, de los equipos directivos que se encuentran liderando la gestión de la atención a la diversidad cultural en los centros. Este campo de investigación requiere una exploración más profunda y detallada dada su complejidad y multidimensionalidad.

Se constata que la percepción de las barreras consideradas por los equipos directivos responde significativamente al porcentaje de alumnado extranjero presente en el centro, lo que supone un avance para el diseño y propuesta de acciones y medidas para, en primer lugar, trabajar la redistribución del alumnado, pero también de los recursos y los medios con los que cuentan los centros, y, a continuación, considerar los elementos contextuales que permitirán una disminución de las posibles barreras (y, por tanto, de su percepción).

Así, la identificación de barreras revela que la diferencia lingüística emerge como una preocupación central y sobresaliente, siendo claramente reconocida por los docentes. No obstante, otros factores no se perciben con igual claridad, especialmente la falta de conciencia respecto a la existencia de prejuicios por parte del profesorado en el establecimiento de vínculos con familias de origen extranjero. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar minuciosamente este aspecto tanto en la formación inicial como en la formación continua de los docentes.

Sin embargo, también se ha constatado que, pese a no ser uno de los elementos considerado como el más limitante, las barreras institucionales continúan suponiendo un grave escollo para la óptima consecución de la inclusión del alumnado extranjero. Siguiendo lo ya apuntado por Torrelles (2022), a día de hoy el modelo inclusivo, el paradigma intercultural, dista mucho de estar plenamente aceptado y consolidado en las políticas y las prácticas educativas; éste comparte espacio con el aún presente modelo compensatorio (cuyo máximo exponente en los centros educativos son las aulas de acogida, que no responden más que a una concepción segregacionista de la diversidad) y supone, de hecho, una barrera más difícil de superar que la lingüística (desmesuradamente sobrevalorada por los responsables de los centros en su respuesta en el marco de este estudio).

Resulta evidente que la ‘mercantilización de la educación’ (Andrés y Giró, 2020) presiona a los centros educativos hacia una respuesta con lo que consideran que son ‘garantías de calidad’ en el servicio que ofrecen, y el camino más ágil, para ello, continúan siendo las políticas y las prácticas de carácter compensatorio (como puedan ser las aulas de acogida o centrarse en aspectos diferenciadores como pueda ser la lengua y considerarla como una de las principales barreras), pero ello únicamente supone la reproducción de desigualdades y la exclusión de los colectivos más vulnerables, socioeconómicamente más vulnerables, entre los cuales, pese a que los modelos de pobreza han ido cambiando, se encuentran los colectivos de población inmigrante.

Por tanto, se reconoce la necesidad de adoptar una perspectiva más holística en la comprensión de este fenómeno, lo que conlleva a la planificación de una fase cualitativa futura que involucrará a diversos actores de los centros educativos, incluyendo a las propias familias. En última instancia, este estudio sienta las bases para futuras investigaciones que enriquecerán la comprensión de la dinámica

entre escuelas y familias extranjeras, promoviendo una comunicación más efectiva y una colaboración mutuamente beneficiosa.

Referencias bibliográficas

- Andrés Cabello, Sergio y Giró Miranda, Joaquín (2020): “Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa”. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>.
- Baker, Timberly L.; Wise, Jillian; Kelley, Gwendolyn y Skiba, Russell J. (2016): “Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement”. *School Community Journal*, 26 (2), 161-184. <https://www.adi.org/journal/2016fw/BakerEtAlFall2016.pdf>.
- Baseiria Martí, Ester (2015): “Las aulas de acogida: Un lugar de paso transitorio hacia ninguna parte” en Francisco Javier García Castaño, Adelaida Megías Megías y Jennifer Ortega Torres (coords.): *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16-18 de septiembre de 2015). Universidad de Granada.
- Bonal, Xavier (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. UNESCO,
- Cankaya, Seda; Kutlu, Önder y Cebeci, Esra (2015): “The Educational Policy of European Union. Proceedia”. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 886-893. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>.
- Carrasco Macías, María José y Coronel Llamas, José Manuel (2017): “Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo”. *Educación XX1*, 20 (1), 75-98. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14480>.
- Pérez Carreon, Gustavo; Drake, Corey y Calabrese Barton, Angela (2005): “The Importance of Presence: Immigrant Parents’ School Engagement Experiences”. *American Educational Research Journal*, 42 (3), 465-498. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312042003465>.
- Ceballos-López, Noelia (2017): “La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 86-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055007>.
- Cernadas, Francisco Xavier; Santos Rego, Miguel Ángel y Lorenzo Moledo, María del Mar (2013): “Los profesores ante la educación intercultural: la formación sobre el terreno”. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 555-570. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>.
- Crosnoe, Robert (2001): “Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School”. *Sociology of Education*, 74, 210-230. DOI: <https://doi.org/10.2307/2673275>.
- Darling-Hammond, Linda; Cantor, Pamela; Hernández, Laura E.; Theokas, Christina; Schachner, Abby; Tijerina, Elizabeth y Plasencia, Sara (2021). *Design Principles for Schools: Putting the Science of Learning and Development into Action*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614438.pdf>.
- De Gaetano, Yvonne (2007): “The Role of Culture in Engaging Latino Parents’ Involvement in School”. *Urban Education*, 42 (2), 145e162. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085906296536>.

- Domina, Thurston (2005): "Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School". *Sociology of Education*, 78 (3), 233-249. <https://www.jstor.org/stable/4148916>.
- Englund, M. M.; Luckner, A. E.; Whaley, G. J. L. y Egeland, B. (2004): "Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance". *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garreta-Bochaca, Jordi (2015): "La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>.
- Garreta-Bochaca, Jordi y Llevot-Calvet, Núria (2022): "Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria". *Educación XX1*, 25 (2), 315-335. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>.
- Garreta-Bochaca, Jordi; Paludàrias, Josep Miquel y Andrés Cabello, Sergio (2022): "Economic Crisis and Equal Opportunities: Response of Management teams in Catalonia (Spain) to Educational Inequalities". *Revista Internacional de Organizaciones*, 28, 1-18.
- Grant, Kathy Beth y Ray, Julie A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- González Gil, Francisca; Martín Pastor, Elena; Flores Robaina, Noelia Emma; Jenaro Río, Cristina; Poy, Raquel y Gómez Vela, María (2013): "Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado". *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 125-135. <http://hdl.handle.net/10366/123429>.
- Hong, Soo (2019). *Natural allies: Hope and Possibility in Teacher-Family Partnerships*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Kao, Grace (2004): "Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth". *International Migration Review*, 38 (2), 427-450. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00204.x>.
- Kim, Eunjung (2002): "The Relationship Between Parental Involvement and Children's Educational Achievement in the Korean Immigrant Family". *Journal of Comparative Family Studies*, 33 (4), 529-544. DOI: <https://doi.org/10.3138/jcfs.33.4.529>.
- Kim, Jungnam y Bryan, Julia (2017): "A First Step to a Conceptual Framework of Parent Empowerment: Exploring Relationships between Parent Empowerment and Academic Performance in a National Sample". *Journal of Counseling & Development*, 95 (2), 168-179. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcad.12129>.

- Kuusimäki, Anne Mari; Uusitalo-Malmivaara, Lotta y Tirri, Kirsi (2019): "The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being". *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>.
- Lareau, Annette & McCrory Calarco, Jessica (2012): "Class, Cultural Capital, and Institutions: The Case of Families and Schools" en Susan T. Fiske y Hazel Rose Markus (eds.): *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2015): "La participación de las familias en la escuela: factores clave". *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/660/showToc>.
- Markowitz, Anna J.; Baasok, Daphna & Grissom, Jason A. (2020): "Teacher-Child Racial/Ethnic Match and Parental Engagement With Head Start". *American Educational Research Journal*, 57 (5), 2132-2174. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831219899356>.
- McWayne, Christine M.; Doucet, Fabienne y Mistry, Jayanthi (2019): "Family-School Partnerships in Ethnocultural Communities: Reorienting Conceptual Frameworks, Research Methods, and Intervention Efforts by Rotating Our Lens" en Susan M. Sheridan y Elizabeth Moorman Kim (eds.): *Research on Family-School Partnerships: Ethnocultural Diversity and the Home-to-School Link*. Nueva York: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_1.
- Musenco, Angela (2018): "Overcoming Obstacles Towards a School-Family Partnership". *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, 4-5, 103-105.
- Rogero-García, Jesús y Andrés-Candelas, Mario (2016): "Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España". *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 46-58. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8403>.
- Rosenblatt, Zehava y Pled, Daniel (2002): "School Ethical Climate and Parental Involvement". *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 349-367. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230210433427>.
- Roza González, María Belén (Coord.) (2003). *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Saura, Geo y Muñoz Moreno, José Luis. (2016): "Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resiliencia colectiva en el contexto de la política educativa española". *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 43-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686424&orden=0&info=link>.
- Smrekar, Claire y Cohen-Vogel, Lora (2001): "The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School". *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_5.
- Torrelles Montanuy, Angels (2022): "Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI". *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 15 (3), 315-316. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.

Turney, Kristin y Kao, Grace (2009): “Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged?” *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>.

Vecina Merchante, Carlos; Morey López, Mercè; Vallespir Soler, Jordi y Rincón Verdera, Juan Carlos (2021): “Escuelas y comunidad: La colaboración entre centros educativos y recursos del entorno como base para la atención a la diversidad cultural” en Santiago Pozo Sánchez, María Natalia Campos Soto, Salvador MateoArias Romero y Francisco JavierHinojo Lucena (coords.): *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. Madrid: Dykinson.

Yanghee, Kim (2009): “Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus away from Deficiencies of Parents”. *Educational Research Review*, 4 (2), 80-102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>.

Notas biográficas

Mercè Morey López es Diplomada en Educación Social y Licenciada y Doctora en Pedagogía por la Universitat de les Illes Balears. Profesora Contratada Doctora del Dept. de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Miembro del grupo de investigación Educació i Ciutadania (EiC), su trayectoria docente ha ido estrechamente vinculada a su línea investigadora, centrándose en la Educación Intercultural, la Alfabetización Informacional y la Integridad Académica, y participando en diversos proyectos I+D+I de carácter autonómico, estatal y europeo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-6602>.

Núria Llevot Calvet es Profesora Agregada (Programa Serra Hunter) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Autora de numerosas publicaciones (artículos, libros...). Pertenece al Grupo de Investigación Análisis Social y Educativo (grase.udl.cat) de la UdL. Sus líneas de investigación son principalmente: mediación intercultural, diversidad cultural y relación familia-escuela. Ha ejercido diferentes cargos de gestión y realizado estancias de investigación en centros extranjeros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8439-8455>.

Carlos Vecina Merchante es Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, graduado en Educación Social, actualmente es Profesor Contratado Doctor de la UIB y miembro del grupo de investigación Educació i Ciutadania. Cuenta con numerosas publicaciones y trabajos centrados en sus principales líneas de investigación: desarrollo e intervención comunitaria, función docente y educativa, representaciones sociales, análisis del discurso, inmigración y desigualdad social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6945-2502>.

María del Mar Oliver-Barceló es Diplomada en Magisterio de Ed. Infantil por la Universitat de les Illes Balears, Historiadora del Arte por la Universitat de Barcelona y Doctora en Educación por la UIB.

Actualmente es Profesora Ayudante Doctora en el Dept. de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. En el ámbito de la investigación es miembro de los grupos Educación i Ciudadanía (EiC) y del Grup de Recerca en Primera Infància (GIPI). y sus líneas de investigación están relacionadas con el currículum, la educación en valores, la innovación educativa y la atención a la diversidad en contextos multiculturales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7233-3128>.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado en el marco de dos proyectos de investigación. Por una parte, el proyecto financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CSO2017-84872-R) y titulado *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* y, por otro, el proyecto *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (referencia PID2021-124334NB-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033