

## **PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS MIGRANTES EN UNA ESCUELA INCLUSIVA**

**Pilar Arnaiz Sánchez**

Facultad de Educación, Universidad de Murcia  
parnaiz@um.es

**Ana María Giménez Gualdo**

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad Católica San Antonio de Murcia  
amgimenez@ucam.edu

**Gemma López Fernández**

Facultad de Educación, Universidad de Murcia  
gemma.l.f@um.es

### **Resumen**

Cada vez las características del alumnado en los centros educativos son más heterogéneas, reflejo de la sociedad diversa y multicultural en la que vivimos. La presencia de familias migrantes es una realidad en los centros, especialmente, en determinadas regiones y comunidades, como sucede en la Región de Murcia. Conseguir una educación inclusiva en estos centros no es tarea fácil, se requiere un apoyo decidido de las administraciones educativas, normativas que la propicien así como la colaboración de toda la comunidad educativa, de manera particular, entre los docentes, el alumnado y las familias. Las limitaciones con el idioma o los extensos horarios de trabajo de estas familias de origen extranjero dificultan en muchos casos su comunicación y participación en las escuelas.

Para comprender mejor esta realidad el objetivo del presente estudio es conocer la implicación y la participación de las familias migrantes en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia a los que asisten sus hijos, a través del análisis del conocimiento y utilización que tienen del español, de su relación y satisfacción con el funcionamiento de los centros, del intercambio comunicativo con el personal docente y de su interés por las costumbres españolas. La muestra, seleccionada intencionalmente, estuvo compuesta por 102 familias migrantes con edades comprendidas entre los 21 y 60 años, la mayoría formada por tres hijos y con niveles de estudios primarios y secundarios. Se aplicó un diseño de investigación cuantitativo



no experimental de corte descriptivo y se optó por el método de encuesta.

Los principales resultados muestran que la mayoría de las familias hablan y entienden el español aunque su competencia escrita y lectora es bastante menor cuando su lengua materna es diferente a la del país de acogida. La relación con el centro educativo es buena aunque la participación en actividades de la escuela y en reuniones con la asociación de madres y padres (AMPA) es escasa. Las familias extranjeras dicen estar muy satisfechas con el centro educativo, con su claustro docente y con las otras familias. Igualmente muestran un nivel de acuerdo medio con la metodología del centro y su funcionamiento. A pesar de que las familias dicen estar bien informadas sobre becas, ayudas y otros asuntos del centro, el intercambio comunicativo a nivel global es mejorable. Por último, las familias aunque incorporan costumbres españolas, mantienen las suyas propias y se relacionan con gente de su mismo país para mantener su propia identidad cultural.

De estos resultados se deduce que quedan aspectos por mejorar para lograr una mayor y mejor comunicación y participación de estas familias en los centros educativos, con el fin de conseguir una educación de calidad, inclusiva y basada en una convivencia intercultural.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Familias migrantes; Comunicación; Satisfacción con el centro educativo.

### **Abstract**

School students' characteristics are more and more diverse, in line with the multicultural and diverse society in which we live. Migrant families are present in schools and in some areas more than others, as is the case of the Region of Murcia (Spain). Achieving inclusive education in these schools is not easy. Support is needed from the education authorities, as are regulations, not to mention the cooperation of the whole education community, especially among teachers, students and families. However, language limitations the long working hours of these migrant families make possibilities for communication and participation in the school more difficult.

In order to get a better understanding of this situation, this study analyses migrant families' involvement and communication in primary schools in the Region of Murcia where their children are educated. We analyse their knowledge and use of the Spanish language, their relationship and satisfaction with the school dynamics, their



communication exchange with teachers and the families' interest in Spanish traditions. Hand-picked participants comprised 102 migrant families whose parents were between 21 and 60 years old. Most had three children and with primary and secondary educative level.

The results show that most of the families speak and understand Spanish although the reading and writing ability is low when their native language is other than Spanish. The families' relations with the schools are good, but not their involvement in school activities and at meetings with parents' associations. Migrant families say they are satisfied with the school, staff and other families. Similarly, they agree to some extent with the school's method and dynamics. Although families say they are informed about scholarship and grants, the information exchange is generally improvable. Finally, some families have assimilated some Spanish traditions though most of them adhere to their own and meet with similar people in order to maintain their cultural identity.

From the results we conclude that there are some aspects to improve in order to achieve better communication and family involvement in schools and so develop a quality inclusive education based on intercultural coexistence.

**Keywords:** Inclusive education; Migrant families; Communication exchange; Satisfaction with school.

## Resumo

As características dos alunos nos centros educativos são cada vez mais heterogéneas, reflexo da sociedade diferente e multicultural em que vivemos. A presença de famílias imigrantes é uma realidade nos centros, especialmente, em determinadas regiões e comunidades, como acontece na Região de Múrcia. Conseguir uma educação inclusiva nestes centros não é tarefa fácil, precisa de um apoio por parte das administrações educativas, regulamentos que a propiciem assim como a colaboração de toda a comunidade educativa, de maneira particular, de professores, alunos e famílias. As limitações com o idioma ou os horários de trabalho extensos destas famílias de origem estrangeira não ajudam em muitos casos a sua comunicação e participação nas escolas.

Para entender melhor esta realidade o objetivo do presente estudo é conhecer a implicação e a participação das famílias imigrantes nos centros de Educação Primária



da Região de Múrcia que os seus filhos frequentam, através da análise do conhecimento que têm e da utilização que fazem do espanhol, da sua relação e satisfação com o funcionamento dos centros, do intercâmbio comunicativo com os professores e do seu interesse pelos costumes espanholas. A amostra, selecionada intencionalmente, foi composta por 102 famílias imigrantes com idades entre os 21 e 60 anos, a maioria formada por três filhos e com níveis de escolarização primários e secundários. Aplicou-se um design de investigação quantitativo não experimental de corte descritivo baseado em inquérito.

Os principais resultados mostram que a maioria das famílias fala e entende espanhol mas a sua competência escrita e leitora é bastante menor quando a sua língua materna é diferente da do país de acolhimento. A relação com o centro educativo é boa mas a participação nas atividades da escola e nas reuniões com a associação de mães e pais é baixa. As famílias estrangeiras referem estar muito satisfeitas com o centro educativo, com o seu corpo docente e com as outras famílias. Evidenciam um nível de acordo médio quanto à metodologia do centro e ao seu funcionamento. Embora as famílias digam que estão bem informadas sobre subsídios, ajudas e outras questões do centro, o intercâmbio comunicacional a nível global é passível de melhoria. Por último, as famílias embora introduzam costumes espanhóis, mantêm os seus próprios e o relacionam-se com gente do seu mesmo país para manter a sua própria identidade cultural.

Destes resultados deduz-se que ainda há aspectos por melhorar para conseguir uma maior e melhor comunicação e participação destas famílias nos centros educativos, com o fim de alcançar uma educação de qualidade, inclusiva e baseada numa convivência intercultural.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Famílias imigrantes; Comunicação; Satisfação com o centro educativo.

## Introducción

A partir de los años noventa del pasado siglo, como consecuencia del impacto de la inmigración en España, se rompen todas las previsiones establecidas por el sistema educativo para dar respuesta al alumnado escolarizado en el mismo (Instituto Nacional de Estadística, 2016). Esta realidad provoca una importante presencia de



alumnado extranjero, especialmente en algunas zonas de España como es la Región de Murcia, siendo necesario un cambio tanto en las normativas escolares como en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los centros para la mejora de esta nueva realidad.

La gran diversidad de culturas, acompañada de las dificultades lingüísticas y de las diferentes maneras de vivir los distintos aspectos de la vida cotidiana, requiere una enseñanza que garantice una educación equitativa y de calidad que gestione la nueva convivencia en una sociedad plural (Ainscow, 2016; Arnaiz, 2012; Escarbajal, 2014; Rodríguez, 2012). Según Garreta (2008), incorporar en esta nueva realidad a los padres del alumnado escolarizado en los centros, independientemente de su origen y condición, supone un reto que mejorará la educación.

Si observamos la realidad actual, se puede afirmar que los mayores problemas, con relación a la inclusión del alumnado de origen extranjero en los centros, se producen a causa del desconocimiento del idioma o por las diferencias culturales (Leiva, 2017; Ortiz, 2016). Así, uno de los retos de la escuela inclusiva es conseguir la total inclusión del alumnado migrante mediante la mejora del rendimiento escolar y de la relación entre iguales (Torres, 2012) puesto que, de acuerdo con Calero (2006), es evidente que lo que sucede en las aulas afecta a la igualdad, a las relaciones de la escuela con el entorno y con las familias, y a la comunicación de las familias con la escuela. Por ello, se hace necesario estudiar esta situación teniendo en cuenta varios factores imprescindibles para el mejor desarrollo de una educación, como son la implicación de las familias migrantes en los centros y la aceptación de las mismas por parte de los centros.

Las recomendaciones que difunde la UNESCO (2002) para la inclusión de inmigrantes secuencian los siguientes pasos: la difusión y adquisición de la lengua del país de acogida, intensificación de los cursos de lengua autóctona y profesorado específico, sin que ello suponga pérdida de horas lectivas o segregación del alumnado extranjero; la promoción del aprendizaje de la lengua y la cultura maternas; la facilitación de trámites para la escolarización del alumnado extranjero; el diseño de planes de acogida; la transversalidad de los métodos educativos; la adopción de un currículum intercultural, asumiendo un concepto de cultura no etnocéntrico; la formación específica del profesorado y la creación de figuras especializadas como el mediador/a cultural; la participación integrada de distintos actores educativos, administrativos y políticos en acciones comunes; y que el núcleo familiar del alumnado



se involucre en el contexto escolar como forma de integración social.

Para la consecución de estos pasos se requiere que las familias que forman parte del centro, tanto migrantes como autóctonas, se impliquen y colaboren en el proceso educativo. Según Cardona (2003), no se puede llevar a cabo una educación inclusiva que incluya las bases de la educación intercultural si entre familia y escuela no hay relación, pues es necesaria la participación de las familias en la vida escolar del centro para poder crear un currículo que recoja todas las necesidades de los alumnos.

Desde el análisis de la realidad, y teniendo en cuenta los planteamientos mostrados, se ha de considerar que el proceso de inclusión educativa del alumnado de origen extranjero está mediado por la firmeza de la relación de la familia con la escuela (Hernández, Gomariz, Parra y García, 2016; Jordán, 2009; Santos y Lorenzo, 2009). Como bien dice Baráibar (2005), no se trata solo de implicar a las familias en los progresos escolares, sino de conseguir que todos los que forman parte de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro escolar, para que éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico. O como indica Santos (2009), la escuela es el primer espacio social en el que familias y alumnos de origen extranjero son identificados como personas y no como fuente de problemas sociales.

Una estrecha relación entre las familias migrantes y las escuelas que acogen y educan a sus hijos ayuda a incrementar el logro de tres metas que son propias de la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias concentradas en formar alumnos competentes (Bolívar, 2009).

Los estudios encontrados sobre la relación de las familias de origen inmigrante y la escuela en España no son muy numerosos, pero algunos de ellos evidencian la baja participación y comunicación de las familias migrantes en los centros educativos, siendo menor evidentemente que en el caso de las familias autóctonas (Bueno y Belda, 2005; Hernández et al., 2016; Leiva y Escarbajal, 2011; Ortiz, 2006). Estos trabajos exponen las limitaciones horarias por cuestiones laborales; la dificultad lingüística en algunos casos; y también cómo muchas familias migrantes tienen una concepción sobre la educación muy cerrada y tradicional que da mucho protagonismo a la escuela en la educación de sus hijos.

Con la presente investigación se pretende conocer si la participación de las



familias migrantes sigue siendo insuficiente para el desarrollo de una escuela inclusiva, la opinión que tienen estas familias sobre la escuela y si ésta fomenta, mediante la comunicación y las enseñanzas, su participación y el establecimiento de vínculos relacionales para conseguir una educación basada en la inclusión. Por consiguiente el objetivo general de este estudio es conocer la participación de las familias migrantes en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia, comarcas del Noroeste y de la Vega del Segura (España). Para el desarrollo de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos: a) analizar los niveles de conocimiento y uso de la lengua del país de acogida de las familias migrantes; b) conocer la relación de las familias con el centro educativo y sus niveles de satisfacción; c) analizar la percepción de las familias sobre la metodología, normativa y funcionamiento de los centros educativos a los que acuden sus hijos y el intercambio comunicativo con las escuelas; y d) describir el interés de las familias migrantes respecto a la cultura y costumbres del país de acogida.

## **Método**

### *Participantes*

La muestra invitada fue de 186 familias migrantes con hijos escolarizados en cinco centros de Educación Primaria de la Región de Murcia pertenecientes a las comarcas del Noroeste y de la Vega del Segura. Se procedió a una selección muestral no probabilística por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), dado que se seleccionaron centros educativos en función del criterio de accesibilidad geográfica. La muestra final tras la recogida de datos fue de 102 familias provenientes de Europa (28, 27.5%), África (23, 22.5%) y América del Sur (51, 50%), mayoritariamente representada por mujeres (62.7%). El estudio del perfil familiar nos sitúa ante una población joven donde el 21.6% de los padres tiene de 21 a 30 años, el 45.9% de 31 a 40 años, el 22.7% de 41 a 50 años, y el 9.8% de 51 a 60 años. En cuanto a la configuración familiar, existe un predominio de familias nucleares con dos (35.7%) y tres hijos (30.4%). En un menor porcentaje se sitúan las familias formadas por ambos padres con un hijo (15.7%), familias con 5 hijos (1%), o aquellas otras con 7 hijos (2.9%).

Respecto al nivel de estudios (Tabla 1), destacan los padres con estudios primarios (47,4%) frente a las madres (35,9%), siendo al contrario en secundaria (madres 35,9% y padres 13,2%). Se observa mayor paridad en los valores obtenidos



entre padres y madres que tienen estudios universitarios. La situación laboral de hombres y mujeres muestra que entre los hombres la situación laboral predominante es el desempleo (39.5%), mientras que la situación laboral de las mujeres es la de amas de casa (31.3%). En la misma Tabla 1 se exponen las principales profesiones en función del género de los participantes. Cabe resaltar que más hombres que mujeres se dedican principalmente a la agricultura/ganadería (28.9%), o son empleados en empresas (18.4%), mientras que las mujeres están empleadas sobre todo en la hostelería (14.1%), la administración pública (3.1%) o el servicio doméstico (7.8%).

Tabla 1 – Distribución de la muestra por nivel de estudios y profesión laboral

Nivel de estudios	Padres	Madres
Sin estudios	10 (26.3%)	12 (18.8%)
Estudios primarios	18 (47.4%)	23 (35.9%)
Estudios secundarios	5 (13.2%)	23 (35.9%)
Estudios universitarios	5 (13.2%)	6 (9.4%)
Total	38 (100%)	64 (100%)
Profesión	Hombres	Mujeres
Agricultura / Ganadería	11 (28.9%)	6 (9.4%)
Empresario/ Autónomo	1 (2.6%)	3 (4.7%)
Empleado en empresa	7 (18.4%)	5 (7.8%)
Amo/a de casa	2 (5.3%)	20 (31.3%)
Administración pública	-	2 (3.1%)
Servicio doméstico	-	5 (7.8%)
Hostelería	2 (5.3%)	9 (14.1%)
En paro	15 (39.5%)	12 (18.8%)
Total	38 (100%)	64 (100%)

### *Instrumento*

El instrumento de recogida de información utilizado fue el cuestionario de autoinforme de Santos (2009) denominado “Diseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento do alumnado inmigrante”, compuesto en su versión original por un total de 56 ítems. Para esta investigación se seleccionaron un total de 29 ítems agrupados en 5 preguntas que constituyen las cinco dimensiones de estudio





expuestas en la Tabla 2. La valoración de estas preguntas se realizó a partir de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, siendo 1= nada, 2 = poco, 3= bastante y 4= mucho, o 1= en total desacuerdo, 2 = poco de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, y 4= totalmente de acuerdo, en función del tipo de pregunta. Estos cuantificadores lingüísticos han demostrado ser útiles, fiables y válidos según confirman Cañadas y Sánchez (1998). El estadístico Alfa de Cronbach arroja una consistencia interna y fiabilidad global alta,  $\alpha = .88$ .



Tabla 2 – Dimensiones del instrumento

Dimensiones	Ítems del cuestionario	Valores mínimos y máximos
Relación con el centro educativo	1. Asisto a las reuniones del centro de mi hijo/a 2. Conozco al profesor/tutor de mi hijo/a 3. Asisto a las celebraciones y fiestas del centro 4. Participo en las actividades convocadas por el AMPA	Mínimo = 4.00 Máximo = 16.00
Satisfacción familiar con el centro educativo	5. Satisfecho/a con la dirección de la escuela mi centro 6. Satisfecho/a con los profesores de mi hijo/a 7. Satisfecho/a con el tutor/a de mi hijo/a 8. Satisfecho/a con otros padres del centro 9. Satisfecho/a con la AMPA	Mínimo = 5.00 Máximo = 20.00
Acuerdo con la metodología, normativa y funcionamiento del centro	10. Una vez al mes hablo con el tutor de mi hijo/a 11. A menudo recibo buenas noticias de la escuela sobre mi hijo/a 12. Las familias tenemos buena relación con los profesores 13. Mi hijo/a aprender más a cooperar que a competir 14. Mi hijo/a se siente apreciado/a y cuidado en la escuela 15. Como padres, sentimos que cuentan con nosotros en la escuela 16. Las normas de disciplina y funcionamiento de la escuela son claras y efectivas	Mínimo = 6.00, Máximo = 24.00
Intercambio comunicativo entre familias migrantes – centro educativo	17. El centro educativo me informa de becas y ayudas 18. Me informan de cómo obtener becas y ayudas 19. Me informan de las normas y horarios del colegio y cambios al respecto 20. Me informan sobre las materias de los cursos 21. Me informan sobre la estructura del sistema educativo (niveles, cursos...) 22. Me informan sobre programas de apoyo para mis hijos/as	Mínimo = 11.00 Máximo = 28.00
Interés de la familia respecto a la cultura del país de acogida	23. Me gustan las costumbres españolas 24. Mi cultura es importante para mi 25. He cambiado algunas de mis costumbres desde que estoy en España 26. Busco el contacto con la gente de aquí 27. Me gusta relacionarme sobre todo con gente de mi país 28. Quiero seguir manteniendo las costumbres de mi país 29. Hago todo lo posible para que mi hijo tenga amigos de aquí	(Mínimo = 11.00, Máximo = 28.00)



### *Diseño, Procedimiento y Análisis de datos*

Además se incluyeron dos preguntas más referidas al nivel de conocimiento de la lengua del país de acogida y el uso de la misma en el entorno familiar. En el primer caso se les preguntó a las familias si comprendían, hablaban, leían y escribían el español con respuestas dicotómicas (Sí/No) para cada categoría. Respecto al uso del español en el ámbito familiar se les ofrecía las opciones de respuesta “nunca”, “algunas veces” y “siempre”.

Como variables sociodemográficas se incluyeron: la edad, el país de origen, el número de hijos, la edad de incorporación del hijo al sistema escolar español y el nivel de estudios de los padres.

En este estudio se ha utilizado un diseño de investigación cuantitativo no experimental de corte descriptivo. Dentro de estos métodos se optó por el método de encuesta puesto que el instrumento utilizado para la recogida de información fue un cuestionario. En primer lugar se procedió a la selección muestral de los participantes en esta investigación y a la adaptación del cuestionario. Se contactó con los distintos centros escolares para lograr la participación de las familias migrantes. Los cuestionarios se repartieron a las mismas a través de los tutores de aula, estableciéndose una fecha máxima para su recogida. Después se procedió al vaciado de la información en el programa SPSS versión 21 y a la realización del estudio empírico. Dada la naturaleza categórica de la mayor parte de las variables, se realizó un análisis de descriptores básicos (frecuencias, porcentajes, Medias y Desviaciones Típicas) con una representación de los mismos en gráficos de barras.

### **Resultados**

A continuación se presentan los resultados en función de los objetivos propuestos y atendiendo a las dimensiones de estudio explicitadas en la Tabla 2.

#### *Analizar los niveles de conocimiento y uso de la lengua del país de acogida de las familias migrantes*

La mayoría de los participantes afirmó tener un buen conocimiento del español encontrando un 92.2% que lo habla y un 90.2% que lo comprende. Por su parte, se observó un descenso porcentual respecto al nivel de lectura del español (79.4% lo escribe, 20.6% no lo escribe) y escritura (78.4% lo escribe, 21.6% no lo escribe). En



cuanto a la utilización del español en el ámbito familiar, se observó que algo más de la mitad de las familias utilizan el español en casa (54.8%) frente al 29.8% que lo utiliza en algunas ocasiones y el 13.7% no lo hace y utiliza el idioma de su país de origen. El cálculo del cómputo de los ítems, que componían esta pregunta del cuestionario (valor mínimo = 6.00 y máximo = 10.00), mostró un conocimiento global bajo del idioma del país de acogida y una utilización igualmente baja del español en el ámbito familiar ( $M = 7.03$ ,  $DT = 0.81$ ).

### *Conocer la relación de las familias con el centro educativo y sus niveles de satisfacción*

#### Dimensión relacional con el centro educativo

Esta dimensión se evaluó a partir de los ítems referentes a la participación de las familias en el centro educativo como son: “asistencia a reuniones”, “conocimiento y trato con el tutor”, “asistencia a celebraciones” y “participación en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos)”. El 31.4% de la muestra afirmó que asistía mucho a las reuniones frente al 20.6% que decía asistir bastantes veces. Sin embargo, un 19.6% de los padres dijo no asistir nunca. En lo referido al conocimiento del profesor-tutor de su hijo, más de la mitad de los participantes (52%) manifestó conocer mucho al tutor de sus hijos y un 24.5% bastante. Estos resultados arrojan de manera global un conocimiento alto (76.5%) de los padres extranjeros del tutor de sus hijos, mientras que aproximadamente un cuarto de total de padres afirma no conocerlo o conocerlo poco (23.5%).

Sobre la asistencia de las familias migrantes a las celebraciones o fiestas de la escuela de sus hijos, las respuestas son similares en porcentajes con más de la mitad de las familias que afirmaban participar “bastante” (31.4%) y “mucho” (25.5%), mientras que otras (21,6%) no asisten “nada” y otras “poco” (21.6%). Respecto a la participación en las actividades convocadas por la AMPA, más de la mitad de los participantes de esta investigación afirmaron no participar en ningún caso en la misma (58.9%), seguidos de aquellos que participaban poco (17.6%). El cómputo de los ítems mostró valores medios altos ( $M = 10.20$ ,  $DT = 3.29$ ) indicativos de una buena relación de las familias con el entorno del centro educativo de sus hijos y su nivel de participación y asistencia.



### Satisfacción familiar con el centro educativo

Esta dimensión acoge ítems relacionados con la satisfacción de las familias migrantes con el entorno educativo y las normas y valores del centro educativo al que asisten sus hijos. Sobre la satisfacción de los familiares extranjeros con los equipos directivos, el 53.9% afirma estar muy satisfechos seguidos de los que se dicen bastante satisfechos (33.3%). En cuanto a la satisfacción con el profesorado de sus hijos, las familias migrantes se muestran igualmente muy satisfechas (59.8%) o bastantes satisfechas (27.5%). Tan solo un 2% afirma no estar nada satisfecho con esta relación. Respecto a la figura concreta del tutor que lleva el seguimiento de sus hijos, un 9.8% dice estar poco o nada satisfecho en su relación con él, en comparación con el restante 90.2% que está entre bastante satisfecho y totalmente satisfecho.

Otro aspecto que se analizó fue la satisfacción de las familias migrantes en la relación con otras familias. La gran mayoría se sienten bastante o muy satisfechos (59.9%), poco satisfechos (20.6%) y un 19.5% nada satisfechos. Por último, se indagó en la relación de las familias migrantes con el AMPA, encontrándose resultados similares a los descritos anteriormente. Un poco más de la mitad declaró estar muy satisfecho y bastante satisfecho con el AMPA de su centro educativo (51.9%) en comparación con los que están poco (16.7%) y nada satisfechos (31.4%). A nivel global, la satisfacción media de las familias en su relación con el entorno educativo y la comunidad educativa, a través de la relación con los equipos directivos, tutores, otras familias y AMPA, obtuvo una puntuación media alta ( $M = 15.5$ ,  $DT = 3.19$ ).

*Analizar la percepción de las familias sobre la metodología, normativa y funcionamiento de los centros educativos a los que acuden sus hijos y el intercambio comunicativo con las escuelas*

### Niveles de acuerdo con la metodología, normativa y funcionamiento del centro

En la Figura 1 se muestran los niveles de acuerdo con los ítems referidos a la metodología, valores y normas. Respecto al ítem “voy una vez por mes a hablar con el tutor de mi hijo”, el 30.4% de la muestra analizada afirma que está en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 25% dice estar poco de acuerdo. El 21.6% de las familias migrantes afirma estar bastante de acuerdo y el 23.5% está totalmente de acuerdo. Sobre si “a menudo recibo buenas noticias de la escuela sobre mi hijo/a”, la respuesta mayoritaria es que un 65.3% está totalmente de acuerdo y bastante de



acuerdo en esta afirmación, en comparación con el 35% que muestra más nivel de desacuerdo.

Por otro lado, un alto porcentaje de familias migrantes decía tener buena relación con los profesores del centro educativo (51% totalmente de acuerdo, 28.4% bastante de acuerdo), a lo que se suma la percepción de que en las escuelas de sus hijos se les enseña más a cooperar que a competir con un 81% que se muestra de acuerdo con ello frente al 19% que afirma lo contrario. También señalaban que sus hijos se sentían apreciados en la escuela con un 87.3% que manifestaba estar bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con ello. Esta aceptación también la sentían las familias migrantes con un 73.5% que se mostraba muy de acuerdo en el ítem “como padres, sentimos que cuentan con nosotros en la escuela”. Por último, se les preguntó a los padres si estaban de acuerdo con las normas de disciplina de la escuela, mostrándose de acuerdo el 92%, en comparación con el 8% que se mostró en desacuerdo. La valoración global de esta dimensión es media alta, indicando un nivel de acuerdo de las familias migrantes con las normas, formas de hacer y metodología del centro educativo de sus hijos ( $M = 21.80$ ,  $DT = 4.48$ ).

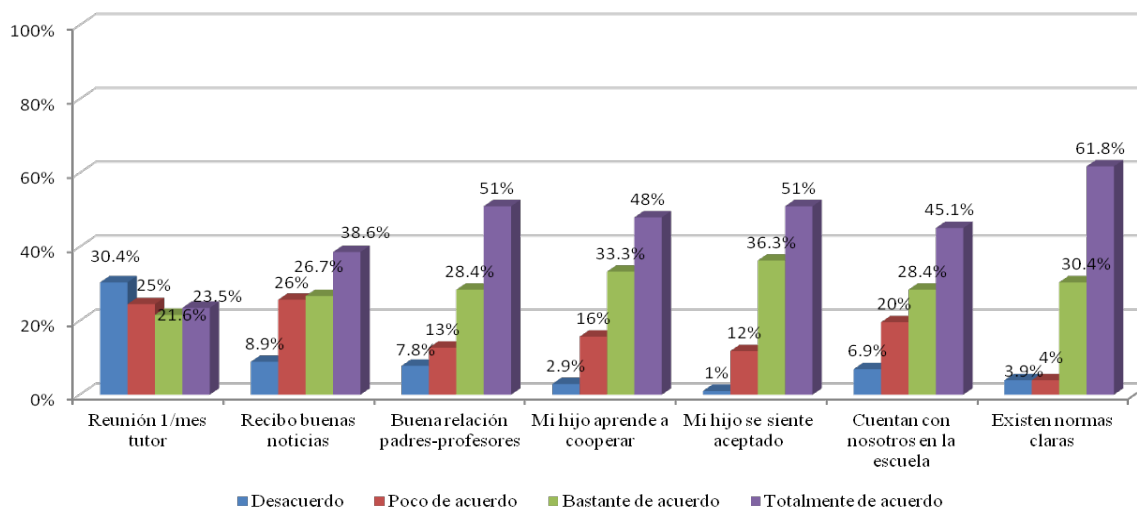


Figura 1. Niveles de acuerdo con la metodología, normas y funcionamiento del centro

#### Intercambio comunicativo del centro con las familias migrantes

Del análisis de los ítems que conforman esta dimensión de estudio (Figura 2), se desprenden opiniones variadas encontrándose aproximadamente que la mitad de los



encuestados decían recibir información sobre diversos aspectos y la otra mitad no estaba de acuerdo con ello. Esto sucedía con los ítems relacionados con recibir información sobre “cómo obtener becas y ayudas” y “sobre la existencia de becas y ayudas”. En cuanto a la información por parte del colegio a las familias sobre las normas y horarios del mismo, todos los encuestados tenían una visión muy similar. El 93.2% opinaba tener mucha información mientras una minoría (6.9%) opinaba lo contrario. En la información ofertada sobre las materias y cursos, la mayor parte afirmaba estar muy informado (76.4%) en comparación con aquellas otras familias que opinaban lo contrario (23.6%). En relación al conocimiento adquirido por las familias migrantes, gracias a la información mostrada por el centro escolar acerca de la estructura del sistema educativo, el 60.4% de los encuestados afirmaba obtener entre bastante y mucha, frente al 38.6% que señalaba tener entre poca y ninguna información. Sobre el conocimiento de los programas de apoyo hubo diversidad de opiniones ya que un 26.7% de los encuestados afirmó tener mucha información, el 2.7% bastante y un 45.5% afirmó tener poco o ningún conocimiento. El análisis global de esta dimensión mostró que existe un nivel aceptable de intercambio comunicativo entre el centro educativo y las familias migrantes ( $M = 17.25$ ,  $DT = 4.37$ ).

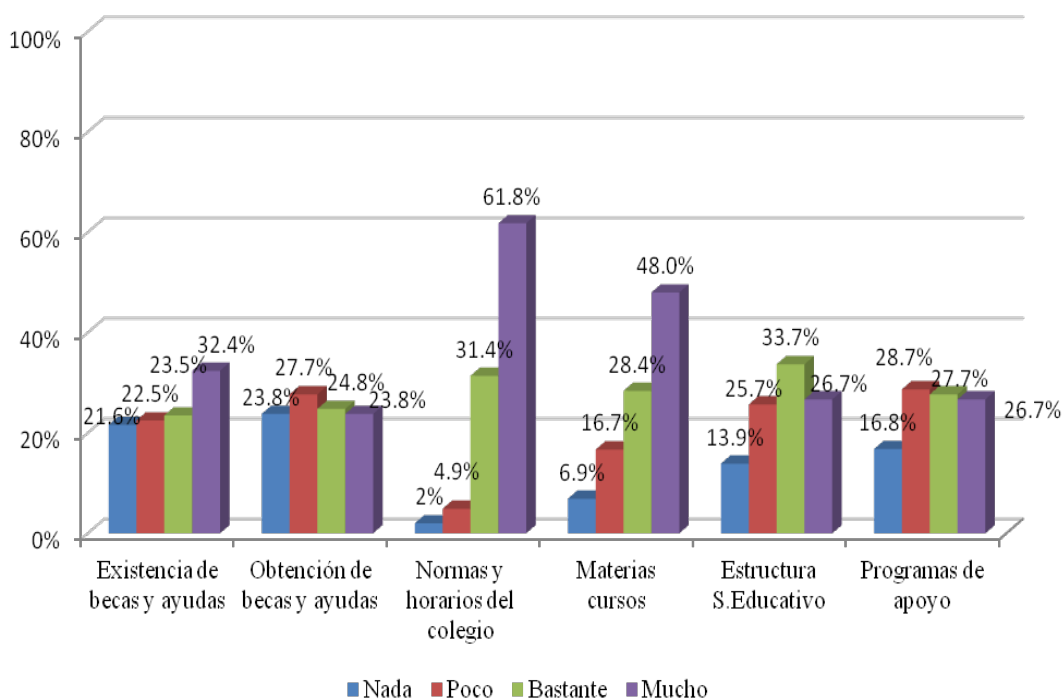


Figura 2. Intercambio comunicativo entre centros educativos y familias migrantes

*Describir el Interés de las familias migrantes respecto a la cultura y costumbres del país de acogida*

Como se observa en la Figura 3, casi la mitad de encuestados (43.1%) afirma que le gustan mucho las costumbres españolas y el 35.5% bastante. Del mismo modo, en cuanto a la percepción de que “mi cultura es importante para mí”, el 81.4% opina que su cultura es muy importante o bastante importante. Solo el 4% de los encuestados indica que su cultura no es nada importante. Respecto al hecho de “he cambiado algunas de mis costumbres desde que estoy en España”, las respuestas obtenidas mostraron que prácticamente la mayoría de las familias afirmaba haber introducido cambios en sus costumbres de origen (71.6%). A su vez, un alto porcentaje de familias (62,8%) manifestó querer mantener también sus costumbres para no perder su identidad cultural. De igual forma, el 75.5% afirmó buscar el contacto con personas del país de acogida frente a un 2.9% que no lo hace. Además de buscar estas relaciones, también les gusta relacionarse con gente de su país (37.3% mucho, 26.5% bastante) para estar en contacto con su cultura y con su lengua. Por último, las respuestas obtenidas en lo referido al ítem “hago todo lo posible para que mi hijo tenga amigos de aquí” muestran una respuesta común, ya que el 71.6% de los encuestados afirma hacer todo lo posible para que esto se produzca. La media global de esta dimensión mostró un valor medio aceptable ( $M = 21.80$ ,  $DT = 4.43$ ) respecto al valor mínimo y máximo obtenido en el cómputo total de los ítems.

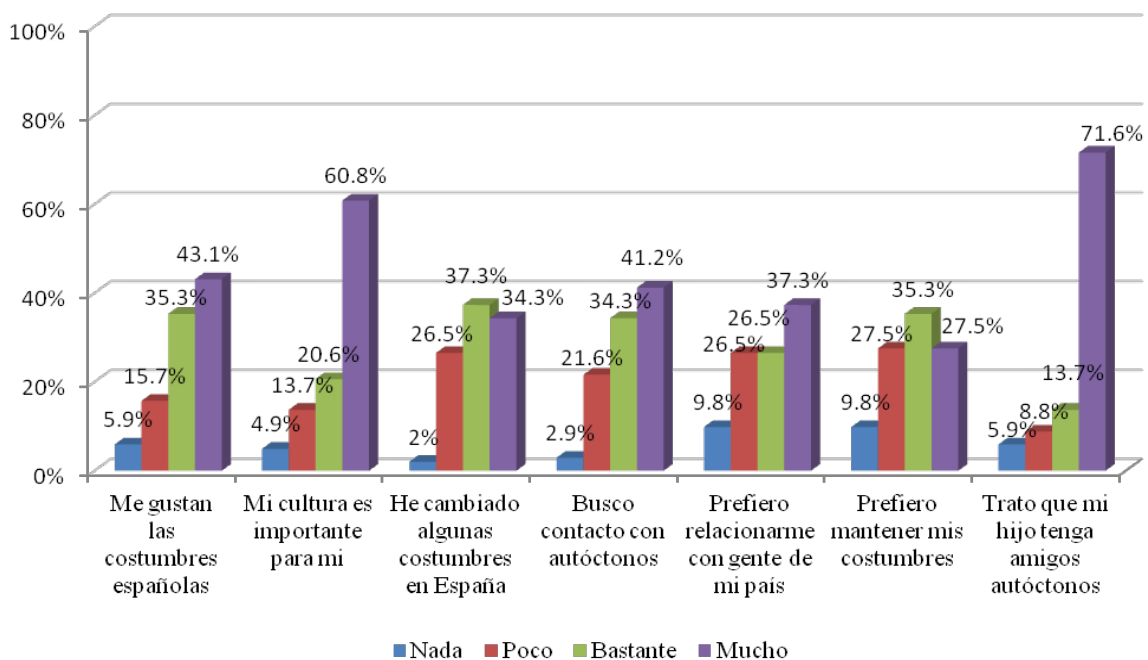


Figura 3. Perspectiva de los padres extranjeros sobre la cultura del país de acogida





## Discusión y Conclusiones

Una vez expuestos los resultados de esta investigación, se presenta la discusión de los mismos, así como las principales conclusiones derivadas de este trabajo

En relación al conocimiento de las familias migrantes de la lengua del país de acogida (español) y el uso de la misma en el ámbito familiar, los resultados ponen de manifiesto el gran número de familias que conocen el idioma y que además lo usan en diferentes ámbitos de su vida. No obstante, existe un bajo porcentaje de familias con barreras para la comunicación principalmente cuando ésta se transmite de manera oral y escrita. Estas diferencias aparecen ligadas al país de origen de las familias migrantes, siendo menores en el caso de aquéllas que proceden de países latinoamericanos, más cercanos a la lengua española y a nuestras costumbres, que aquellas otras procedentes del norte de África o Europa del este. Estos datos coinciden con los obtenidos por Santos (2009), cuando indica que el número de familias que conoce el español es numeroso, aunque añade que “no deben extrañar estos datos si tenemos en cuenta que para una amplia mayoría de la muestra el castellano es su lengua materna” (p. 288). Por ello es conveniente que cuando las familias llegan a un nuevo país con una lengua distinta a la suya, inicien el proceso de aprendizaje de la misma para evitar barreras comunicativas que les dificulten para relacionarse con el contexto del país de acogida y su consiguiente integración (Ortiz, 2016).

Sobre la participación de las familias migrantes en la escuela, un amplio número de familias conoce al tutor y asiste a las reuniones. Sin embargo, también existe un porcentaje amplio de familias con menos participación en la escuela, por lo que se debe seguir promoviendo un mayor acercamiento entre familia extranjera y escuela para conseguir que vayan participando cada vez más en las propuestas del centro (Hernández et al., 2016). Parece que la escasa presencia de algunas de estas familias en actividades y otros eventos que organiza la escuela se debe, en muchos casos, a la dificultad para compaginarlos con el horario de trabajo (Etxeberria e Intxausti, 2013). Quizás la participación podría mejorar si las actividades se llevarán a cabo algunas veces en un horario acorde a las posibilidades de asistencia de estas familias y desde un planteamiento más inclusivo e intercultural.

De igual forma, el amplio número de participantes en nuestra investigación indica que el conocimiento del tutor de su hijo es bueno y puede predecir relaciones más cercanas de las familias con los centros estudiados y, por tanto, mejorar los canales



de comunicación. Sin embargo, la participación de las familias migrantes en reuniones más formales relacionadas, por ejemplo, con el AMPA es más limitada, resultados que coinciden con los obtenidos por Garreta (2008) y que quizás podrían deberse a estereotipos, prejuicios o creencias erróneas sobre su autoconfianza o su autoestima, tal y como apuntan Sánchez y García (2009).

La satisfacción de las familias migrantes con los distintos miembros del centro educativo es esencial para que se desarrolle una mejor relación de respeto y ayuda entre familia y escuela. Los resultados obtenidos a este respecto sorprenden, ya que las familias afirman estar muy satisfechas con las relaciones establecidas con los profesionales del centro educativo, mientras que la satisfacción de las relaciones con el resto de padres y con la AMPA no es muy gratificante. Del análisis global de estos datos, se puede decir que la relación de las familias migrantes con los distintos profesionales del centro es bastante buena, resultados que coinciden con los encontrados por Terrén y Carrasco (2007) y el Defensor del Pueblo de Castilla La Mancha (2008). Además, Vila (1998) señala que en la etapa escolar de Primaria, la comunicación entre los padres y los profesores son muy frecuentes, lo que provoca que el contacto diario del padre o de la madre con el centro escolar sea necesario y la comunicación entre ambas entidades se produzca. En cambio se observa una mayor dificultad en la relación de los padres extranjeros con otros padres o respecto a las relaciones y participación en la AMPA. Quizás la falta de dominio del idioma, las diferencias culturales y los horarios de trabajo produzcan esta dificultad de relación y participación (Leiva, 2017; Jordán, 2012; Rodríguez, 2012; Santos y Lorenzo, 2009).

El principal motivo por el que los padres extranjeros mantienen una relación satisfactoria con los centros obedece a que se sienten bien tratados por ellos. Les han facilitado un periodo de adaptación y les han proporcionado ayuda para conseguir una acomodación satisfactoria al nuevo país a través de los Planes de Acogida de los centros. La mayoría de las familias están muy satisfechas con los valores y las normas que se desarrollan y se transmiten en los centros (Bueno y Belda, 2005; Jordán, 2009, Ortiz, 2006). Este aspecto es muy importante para el desarrollo de una educación intercultural e inclusiva y para el establecimiento de vínculos relacionales de los padres con el centro, ya que si los padres están contentos con la educación que reciben sus hijos, será más fácil promover su participación y caminar juntos hacia el desarrollo de una escuela inclusiva (Ainscow, 2016; Escarbajal, 2014; Rodríguez, 2012).



Respecto al intercambio comunicativo entre las escuelas y las familias inmigrantes, las respuestas han sido variadas no evidenciándose un predominio positivo ni negativo en ninguno de los ítems analizados (Hernández et al., 2016; Martín, 2003). Estos resultados pensamos que pueden deberse a que los profesionales no muestran la información con suficiente claridad a las familias migrantes y a que éstas, por las dificultades del idioma, trabajo, etc., no manifiestan un interés explícito por conocer los distintos aspectos del centro. Es una realidad que la mayoría de familias inmigrantes que llegan a España y escolarizan a sus hijos en las escuelas primarias han salido de su país de origen por la necesidad de encontrar un trabajo para mejorar la calidad de vida de la familia. Por ello, al llegar al país de acogida las condiciones de estas familias son bastante precarias, necesitando solicitar ayudas para poder cubrir sus necesidades y llevar una vida lo más satisfactoria posible.

Con relación al interés que muestran las familias migrantes por la cultura del país de acogida se ha comprobado que, a pesar de que muchas familias dan mucha importancia a sus costumbres y quieren mantener su identidad cultural, intentan incorporar costumbres del país de acogida con el fin de lograr una mejor integración de sus hijos. Estos resultados muestran una buena predisposición para una convivencia inclusiva e intercultural. Un reto importante para la participación de las familias migrantes en los centros educativos es que puedan manifestar su cultura y que no pierdan su identidad cultural (Maalouf, 2005). Esto es fundamental para que sus hijos muestren una actitud positiva hacia su propia cultura y consigan con ello un papel más notorio de la familia en los centros educativos de sus hijos (Leiva y Escarbajal, 2011). Los resultados que se desprenden del interés de las familias migrantes por la cultura y la vida del país de acogida muestran que, a pesar de que la cultura de su país es muy importante para ellos, tratan de formar parte activa y participativa en el país de acogida y de que sus hijos también lo consigan y tengan buenas relaciones con sus iguales. Para el logro real de esta circunstancia es importante que las escuelas no solo partan de la concepción de la inclusión de todo el alumnado, sino también de hacer de las escuelas espacios interculturales e inclusivos (Arnaiz, 2012; Torres, 2012), ya que “la interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos” (Casanova, 2005, 24).

Por todo ello, este trabajo supone un acercamiento global a algunos de los



aspectos que se consideran de interés y relevancia para lograr escuelas inclusivas, a partir de la implicación, acogida y participación de las familias migrantes y sus hijos. Las limitaciones de este estudio están principalmente en la selección de la muestra y en el análisis descriptivo básico realizado. Futuras investigaciones en esta línea tratarán de ampliar la muestra y realizar análisis de comparación de medias para estudiar posibles diferencias significativas entre los países de origen de las familias, género y edad, entre otros aspectos.

### Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 5(2), 143-155.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bolívar, A. (2009). Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, 3-25.
- Bueno, J. R., y Belda, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cañadas, I., y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Revista Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de investigación educativa*, 21(2), 465-487.
- Casanova, M. A. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha. (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.
- Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *REOP*, 24(3), 43-62.



- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., y García, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Estadística de Migraciones 2015*. Madrid: Ine.
- Jordán, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79-97.
- Leiva, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228.
- Leiva, J. J., y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Maalouf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Martín, L. (2003). Dimensiones principales de la comunicación intercultural. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 81-90.
- Ortiz, A. (2016). *La competencia lingüística: el reto de la segunda lengua en la población inmigrante adulta en el entorno socio-laboral*. Valladolid: Servicio Publicaciones Universidad.
- Ortiz, M. (2006). Escuela y familias inmigrantes: agentes de aproximación. En M. M. Osorio, E. J. González y E. Soriano (Coords.), *Interculturalidad y género* (pp. 152-160). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 47-62.
- Sánchez, C. A., y García, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural. Una visión compartida. *Revista Educación Inclusiva*, 2(2), 11-30.
- Santos, M. A. (2009). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela. En E. Soriano (Coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 85-100). Madrid: La Muralla.
- Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Terrén, E., y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Inmigraciones*, 22, 9-



46.

Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.

UNESCO (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Editorial Horseri.