

5

FAMILIA, INMIGRACIÓN Y COMUNICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR: UN ESTUDIO COMPARATIVO¹

(FAMILY, IMMIGRATION AND COMMUNICATION WITH THE SCHOOL: A COMPARATIVE STUDY)

M.^a Ángeles Hernández Prados

M.^a Ángeles Gomariz Vicente

Joaquín Parra Martínez

M.^a Paz García Sanz

Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educXX1.16457

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

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 XX1*, 19(2), 127-151, doi: 10.5944/educXX1.16457

Hernández, M. A.; Gomariz, M. A.; Parra, J. & García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo [Family, immigration and communication with the school: a comparative study]. *Educación XX1*, 19(2), 127-151, doi: 10.5944/educXX1.16457

RESUMEN

La importancia de establecer lazos de comunicación y colaboración mutua entre las familias de los escolares y los centros educativos para el desarrollo de la educación integral del alumnado, es hoy día una realidad indiscutible. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las relaciones entre sendas instituciones deben integrar a los padres y madres de todo el alumnado, también a los que poseen algún tipo de riesgo de exclusión social. Entre este colectivo se encuentran las familias inmigrantes. Por este motivo, en esta investigación hemos querido comparar la comunicación que se establece entre las familias y el centro educativo en el que cursan estudios sus hijos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), en función de su nacionalidad. Para ello se ha aplicado un cuestionario a 2494 familias de esta Comunidad en una investigación conjunta realizada por el Consejo Escolar de la Región de Murcia (CERM) y la Universidad de Murcia. Los resultados indican que los padres y madres españoles conocen mejor el centro educativo de sus hijos, participan en mayor medida en la vida del mismo, contribuyen más al desarrollo del aprendizaje del alumnado desde el hogar, y poseen relaciones más positivas con el centro que las familias inmigrantes. Estas diferencias entre sendos

colectivos son estadísticamente significativas a nivel global y también en las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, pero no en Bachillerato. Estos resultados invitan a reflexionar sobre posibles pautas de actuación desde instancias político-académicas y la propia comunidad educativa que ayuden a integrar a los padres y madres del alumnado inmigrante en el centro escolar de sus hijos.

PALABRAS CLAVE

Familia; inmigración; comunicación interpersonal; relación familia-escuela.

ABSTRACT

The importance of establishing communication links and mutual collaboration between families of the students and educational centers to develop comprehensive education of students is today an undeniable reality. From the perspective of inclusive education, the relationship between respective institutions must integrate parents of all students, including those who have some risk of social exclusion. This group includes immigrant families. For this reason, in this study we compare the communication established between families and the school in which their children study in the region of Murcia, depending on their nationality. We sent a questionnaire to 2,494 families in this community in a joint investigation by the *Consejo Escolar de la Región Murcia* and the University of Murcia. The results indicate that Spanish parents know their children's schools better, participate more in its life, contribute more to the development of student learning at home and have more positive relationships with the school than immigrant families. These differences between groups are statistically significant at a global level and also at educational stages of Infant and Primary School, but not in secondary education. These results reflect on possible guidelines for action from the political-academic and educational community in order to help integrate parents of immigrant students in the school of their children.

KEY WORDS

Family; immigration; interpersonal communication; school family relationship.

INTRODUCCIÓN

Partimos de la consideración de que las aulas multiculturales son una realidad, otra cosa diferente es que sean realmente interculturales o inclusivas, siguiendo la reciente denominación. Sin entrar en el debate terminológico de qué entendemos por multiculturalidad e interculturalidad, desde un

planteamiento ético ambas deberían ir acompañadas de la mano, de modo que la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio *convivencial*, como es el aula o centro escolar, diera lugar, inevitablemente, a una integración e inclusión de ellas, impidiéndonos quedar impasibles ante la necesidad del otro, en este caso del inmigrante. Sin embargo, tradicionalmente la comunidad educativa ha considerado que la retención étnica impide el éxito académico de los estudiantes, apoyándose en la consideración de que las familias de alumnado inmigrante no comparten los valores académicos de éxito de las familias autóctonas; que los padres no ofrecen el apoyo académico que necesitan sus hijos para tener éxito; y que hablar otros idiomas en el ámbito doméstico bloquea el desarrollo del idioma del país de origen, obstaculizando el logro académico (Rodríguez, 2010).

Independientemente de la significación o no estadística de estas afirmaciones, el simple hecho de que existan como creencia en el colectivo de docentes, familias y alumnado, supone un obstáculo, no solo para el éxito académico de los estudiantes inmigrantes, sino también para su integración. Cada vez son más altos los porcentajes de la población que consideran a la inmigración como un problema (Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración, 2007), mostrando una actitud de la misma hacia la inmigración no muy favorable. El 41.3% de la población considera que el número de inmigrantes en la actualidad es excesivo y un 39.9% reconoce tratar al inmigrante con desconfianza (CIS, 2009). Este tipo de actuaciones prejuiciosas debilitan el tejido social sobre el que se sustenta la cohesión social y obstaculizan el desarrollo positivo de nuestras sociedades plurales (Urrutia y Peña, 2007). Liberarnos de esta actitud de rechazo es un hecho indiscutible, máxime en el ámbito educativo, pero la realidad manifiesta en los centros escolares también es susceptible de que los prejuicios o percepciones anteriores cobren fuerza.

Somos conscientes de la enorme presión que recae sobre el sistema de enseñanza como consecuencia de la llegada, masiva o no, de familias de origen inmigrante que no responden, precisamente, a una única cultura, forma de entender la educación y la relación con la escuela y los docentes; de la acogida de un gran número de alumnos, y de afrontar una situación completamente nueva y desconocida hasta entonces en España (Garreta, 2007). Este panorama, lejos de convertirse en una nueva oportunidad para replantear a fondo el modelo educativo de nuestra sociedad en un intento de dar respuesta a las necesidades educativas de su comunidad, pero principalmente del alumnado como objeto de educación, ha contribuido, si cabe, a promover un mayor distanciamiento en la comunidad educativa, especialmente entre familia y escuela. En la raíz de este conflicto, en el que familia y escuela todavía no han encontrado el punto de encuentro hacia una positiva colaboración, sino que por el contrario, se

van alejando de las posiciones de ambos interlocutores, late un concepto distinto de la escuela como servicio público, y un modo, también distinto, de entender el papel de la familia en la educación de los hijos (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009).

Todo ello nos lleva a preguntarnos qué se entiende por participación en los centros escolares. Nos encontramos ante un concepto ambivalente, impreciso y ambiguo. La participación como valor goza de la peculiar idiosincrasia de presentar un contenido que le otorga universalidad, nadie hoy día discutiría la importancia de la participación en todos los sectores de la sociedad, pero a su vez integra también la subjetividad de una significación o manifestación relativa, ya que la manera en la que cada ciudadano participa en su sociedad es diferente. Centrándonos en la primera consideración, se entiende la participación en los centros escolares como «la incorporación a las instancias de decisión y gestión de las actividades educativas, de todos los grupos o estamentos sociales directa o individualmente afectados por el fenómeno educativo, lo que supone el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo» (Pozón, 1982, p. 76). En este mismo sentido, Sánchez, Galán y Fernández (1995, cit. García y Sánchez, 2006, p. 155) definen la participación educativa como «un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir unas metas comunes, implicándose en la toma de decisiones y en las tareas que se derivan de dichas metas». En ambos casos, queda constatada la idea de que hablar de participación en el ámbito educativo supone la necesaria cooperación y coordinación entre los distintos sectores de las comunidades educativas, especialmente entre familia y profesorado.

En el marco normativo, la Ley Orgánica de Educación (2006) contempla que la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes se define como uno de los principios que debe regular el sistema educativo español, resaltando el papel esencial de las familias como responsables, junto al profesorado, de la educación de sus hijos. La consideración como factor de calidad de la implicación familiar, otorgándole un mayor peso y protagonismo a los aprendizajes adquiridos en este contexto educativo, ha sido de vital importancia en la proliferación de estudios e investigaciones sobre la familia y la escuela. El Informe Europeo de mayo del 2000 sobre la Calidad de la Educación redactado por la Comisión Europea contempla la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos como elemento posibilitador u obstaculizador del buen funcionamiento del centro escolar, así como las diversas modalidades de participación que estas pueden adoptar (Figura 1). Sin embargo, Aunque los padres constituyen un recurso valioso y son aliados potencialmente poderosos de las escuelas (por ejemplo, los miembros del consejo escolar con experiencia y relaciones en el mundo de

la empresa), la mayoría de ellos no están lo bastante motivados como para participar a nivel macroeconómico en las políticas y prácticas escolares. La gran mayoría desea participar en cuestiones con efectos directos en el bienestar y el progreso de sus hijos (Comisión Europea, 2000, p. 41).



Figura 1. *Modalidades de participación de las familias en el centro educativo*

Lejos de lo que estimamos deseable, los resultados evidencian, de forma general, que existe una escasa participación de las familias en los centros escolares, independientemente de la procedencia de estas. «La representación de los padres en los órganos de participación es minoritaria en los tres niveles: un 11% en el Consejo Escolar del Estado, un 14% de media en los diversos Consejos Escolares Autónomos y un 13% en los Consejos Escolares de los centros públicos y concertados» (Proyecto IPPE, 2012, p. 4). De ahí que favorecer y promover la participación efectiva de las familias en los centros escolares se haya convertido en un objetivo a perseguir en todo el territorio español.

No obstante, atendiendo a los estudios de Garreta (2009), mientras que las familias españolas se han acomodado al modelo de participación imperante en nuestros centros educativos, las familias inmigrantes continúan siendo grandes desconocedoras de esas dinámicas. El choque cultural que se produce en las familias inmigrantes a la llegada al país de destino supone una ruptura temporal del estilo de vida y quebrantamiento de las convicciones hasta el momento enraizadas. Las ilusiones, los miedos y las expectativas forjadas conviven con las dificultades y experiencias vitales que acontecen a su llegada. De igual manera, el modelo de escuela vivido hasta el momento en su país de origen difiere en parte con el actual, pudiendo afectar este hecho en la relación que estas familias mantienen con los cen-

tros escolares, más concretamente, en la confianza y consideración de la educación escolar en sus hijos y en la implicación en actividades escolares o niveles de participación.

Tras una revisión bibliográfica sobre familia, inmigración y educación, podemos comprobar que los estudios sobre participación familiar han proliferado recientemente, poniendo de manifiesto en la mayoría de ellos que el grado de participación en las familias inmigrantes es menor que en las autóctonas (véase Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014). Como datos, podemos citar los de la investigación de Santos, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) que fijan en un 69% los padres y en un 36% las madres que nunca o escasamente asisten a las reuniones informativas; en otro 69% los padres que no van, o lo hacen muy esporádicamente, a las celebraciones escolares; en casi un 57% las madres que están en esa misma situación; y casi en un 89% los padres y un 77% de las madres los que son ajenos a las actividades convocadas por las AMPA. Estudios como los de Aparicio (2003) todavía cifran en porcentajes menores la participación de las familias inmigrantes en Secundaria, etapa en la que parecen desvincularse aún más. Todo esto no hace sino enfatizar los roles pasivos que asumen estos padres y madres en el proceso de educación de sus hijos, convirtiéndose en usuarios de servicios más que en participantes del mismo.

Más específicamente, en lo que respecta a la participación de familias inmigrantes según el lugar de procedencia, las familias latinas participan más en la escuela que las de origen magrebí, aunque también se observa una distinción de género, pues al igual que en las familias autóctonas, las madres latinas se implican más, pero en el caso de las familias magrebíes parece haber una mayor implicación del padre (Santos y Lorenzo, 2009). El nivel de participación familiar, aunque es muy escaso en general, es más alto en la asistencia a reuniones informativas y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor de su hijo, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades convocadas por la AMPA y en las reuniones del Consejo Escolar (Baraibar, 2005; Bueno y Belda, 2005). Es por esto que Carbonell y Martí (2002) afirman que la inclusión de los padres y madres inmigrantes en los órganos de participación de las escuelas sigue siendo uno de los principales retos a conseguir.

Estos datos contrastan con los obtenidos recientemente por Rodríguez (2010), donde pone de manifiesto que los padres y madres inmigrantes persiguen un futuro mejor para sus hijos, considerando la educación crucial para sus vidas y esencial para que alcancen el éxito en la nueva cultura, motivando a sus hijos a estudiar. Al respecto, Jordán (2009) señala algunos de los motivos que impulsan a los padres inmigrantes a participar menos que sus iguales autóctonos en la vida escolar: factores lingüísticos, por su con-

fianza en la profesionalidad de los docentes, por sus condiciones inestables sociolaborales, su bajo concepto como posibles ayudantes de sus hijos en los variados aprendizajes escolares de estos y, por otro lado, su percepción más o menos real de que en el contexto escolar también padecen una situación inferior o subordinada respecto a quienes dentro del centro educativo tienen ascendencia o influencia, algo afín a la sensación de mayor o menor marginación sentida a nivel social.

Finalmente, nos gustaría señalar que las oportunidades de integración de los alumnos inmigrantes no dependen exclusivamente de las características del proyecto educativo del centro, sino también se ven condicionadas por las oportunidades de participación y formación de sus familias. Solo desde un sistema democrático e inclusivo, en el que la voz de todos los integrantes de su comunidad sea un punto de inflexión y reflexión, podrá ser compensadora de las desigualdades que el contexto socio-familiar puede instaurar en la formación académica e integral del alumnado.

La investigación que aquí se presenta se contextualiza en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), y en ella hemos querido comparar la comunicación establecida entre los padres y madres del alumnado inmigrante de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que viven en dicha Comunidad Autónoma y el centro educativo en el que cursan estudios sus hijos, con la que se da entre las familias españolas de esta Comunidad y dichos centros educativos.

OBJETIVOS

El propósito general planteado en la investigación ha sido el siguiente: comparar la comunicación establecida entre las familias y el centro educativo en el que cursan estudios sus hijos, en función de su nacionalidad. Este objetivo general se concreta en los siguientes específicos:

1. Describir el conocimiento del centro que poseen los padres y madres españoles y las familias de los alumnos inmigrantes.
2. Definir el grado de participación de los padres y madres españoles e inmigrantes en la vida del centro educativo.
3. Especificar la contribución que realizan las familias españolas e inmigrantes en el aprendizaje de sus hijos desde el hogar.
4. Analizar el tipo de relaciones existente entre el profesorado y las familias del alumnado español e inmigrante.

METODOLOGÍA

Dentro de este apartado hemos considerado: los participantes en la investigación, el instrumento de recogida de información, el método y el procedimiento seguido.

Participantes

Para una población total de 212.755 padres y madres del alumnado escolarizado en la Región de Murcia en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, se necesitaba una muestra de 2.350 familias, considerando un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 2% (CSIC, s.f.).

Finalmente, la muestra participante en este estudio ha sido de 2.494 familias, seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio y estratificado, si bien, en la investigación se ha contado con una muestra real de 2.360 familias, tras descontar 130 valores perdidos y 4 cuestionarios no válidos. Por lo tanto, se ha superado en 10 familias los requerimientos del estudio. Dichas familias han quedado distribuidas, atendiendo a su nacionalidad, como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución muestral en función de la nacionalidad

	Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores válidos	Española	2196	88.1%	92.9%	9.9%
	No española	168	6.7%	7.1%	100%
	Total	2364	94.8%	100%	
Valores perdidos		130	5.2%		
Total		2494	100%		

Seguidamente, en la Tabla 2, se explicita la distribución muestral del total de familias españolas e inmigrantes participantes, en función de la etapa educativa que cursan sus hijos, teniendo en cuenta que del total de la muestra que ha generado datos válidos (2.360 padres y madres), 2.192 han sido familias españolas y 168 inmigrantes.

Tabla 2.

Distribución muestral por nacionalidad y etapa educativa

Etapa educativa	Familias españolas		Familias no españolas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	452	92.8%	35	7.2%
Educación Primaria	936	90.8%	95	9.2%
ESO	648	94.9%	35	5.1%
Bachillerato	156	98.1%	3	1.9%

Como se aprecia en la tabla 2, el mayor número de familias encuestadas (tanto españolas como inmigrantes) se ubica en la etapa de Educación Primaria, seguido de aquellas cuyos hijos cursan ESO en los padres y madres autóctonos, y de Educación Infantil en las que no lo son. A continuación, le sigue el número de familias nacidas en España en Educación Infantil, y en ESO las que provienen de otro país. La menor frecuencia de participación en sendos colectivos se encuentra en la etapa de Bachillerato, especialmente en lo que concierne a las familias inmigrantes.

Instrumento

El instrumento de recogida de información ha consistido en un cuestionario compuesto de 85 preguntas, de las que 17 se refieren a datos de identificación personal y familiar; 7 preguntas abiertas para que las familias pudieran expresar qué harían para comprometerse en la mejora de la comunicación entre familia y escuela, y 61 preguntas cerradas con 5 opciones de respuesta (siendo 1 *Nunca* y 5 *Siempre o Casi siempre*), referidas a 6 dimensiones (Gomariz, Parra, García, Hernández y Pérez, 2008). En el presente trabajo nos centramos en cuatro de ellas: Conocimiento de las familias sobre el centro, Participación de las familias en la vida del centro, Contribución de la familia en los aprendizajes de sus hijos y Tipo de relaciones de la familia con el profesorado.

En la Tabla 3 se muestran las preguntas del cuestionario que han sido objeto de análisis en esta investigación.

Tabla 3.

Dimensiones y preguntas del cuestionario estudiadas

Dimensión	Preguntas
Conocimiento de las familias sobre el centro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conozco la estructura y funcionamiento del centro donde estudia mi hijo (equipo directivo, profesorado, CE, horarios, dependencias, etc.). 2. Conozco personalmente al tutor o tutora de mi hijo. 3. Conozco al resto de profesores de mi hijo. 4. Estoy informado sobre el Proyecto Educativo del Centro. 5. Conozco la Programación de Aula que utilizan los profesores de mi hijo. 6. Tengo información sobre el Reglamento de Régimen Interno del Centro. 7. Conozco las ideas fundamentales que definen el ideario del centro de mi hijo (religión, valores, actitudes, etc.). 8. Conozco las actividades de la Asociación de padres y madres (AMPA) del centro. 9. Tengo conocimiento sobre otros aspectos relacionados con la vida del centro.
Participación de las familias en la vida del centro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy miembro del Consejo Escolar del Centro en el que estudia mi hijo. 2. Soy miembro de la AMPA del centro. 3. Participo activamente en la AMPA del centro. 4. Participo en las actividades escolares y/o extraescolares que organiza el centro. 5. Asisto a talleres o actividades de formación para padres y madres cuando se organizan en el centro. 6. Participo en las reuniones y asambleas que organiza el centro (de la clase de mi hijo, reuniones grupales de la etapa o de todo el centro, etc.). 7. Soy miembro o participo en otras actividades organizadas por el centro.
Contribución de la familia en los aprendizajes de los hijos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablo con mi hijo sobre sus estudios. 2. Superviso y controlo las tareas de mi hijo en casa. 3. Ayudo a mi hijo en la organización de su tiempo de estudio. 4. Me mantengo informado de la asistencia de mi hijo a clase. 5. Fomento la realización de actividades culturales en mi familia (cine, teatro, museos, lecturas, viajes, conciertos, exposiciones, etc.). 6. Me informo del tipo de actividades culturales y de ocio que realiza mi hijo (tipo de películas, obras de teatro, lecturas, exposiciones, etc.). 7. Apoyo la realización de actividades extracurriculares en mi hijo (idiomas, informática, música, deporte, academias, etc.). 8. Contribuyo de otra forma al aprendizaje de mis hijos desde el hogar.

Dimensión	Preguntas
Tipo de relaciones de la familia con el profesorado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asisto por propia iniciativa a visitar a los profesores de mi hijo. 2. Los profesores de mi hijo facilitan que me sienta cómodo cuando hablo con ellos. 3. Tengo confianza con el profesorado para hablar de mi hijo. 4. El profesorado facilita que me sienta libre para expresar mis ideas, tanto de acuerdo como en desacuerdo con su opinión. 5. El profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de mi hijo. 6. Encuentro apoyo y asesoramiento en temas educativos por parte de los profesores de mi hijo. 7. He tenido dificultades o conflictos con algún profesor de mi hijo. 8. Los profesores de mi hijo se muestran accesibles y dispuestos para la comunicación.

Respecto a la consistencia interna del instrumento, el cuestionario presenta una fiabilidad muy alta (Coeficiente Alpha de Cronbach = .866).

Método

El método empleado en la investigación es de corte descriptivo-comparativo y cuantitativo, tratándose de un estudio tipo encuesta. Una de las ventajas de esta metodología es que nos permite describir de manera global el fenómeno de la comunicación entre familias y profesorado, centrándonos, en este caso, en datos cuantitativos en función de la nacionalidad de las familias.

Procedimiento

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que fue encargada por el Consejo Escolar de la Región de Murcia (CERM) para conocer el estado actual de la comunicación entre las familias y los centros educativos en esta Comunidad Autónoma (Gomariz *et al.*, 2008). Con este propósito, se constituyó un equipo de investigación compuesto por asesores del CERM e investigadores de la Universidad de Murcia.

En la elaboración del instrumento participó toda la comunidad educativa, a través del envío del borrador de un cuestionario a los Consejos Escolares Municipales que aportaron sugerencias. Una vez finalizado este proceso, el instrumento se validó a través del juicio de expertos.

Para la aplicación del cuestionario, se seleccionó a los centros educativos participantes, según los estratos de la muestra, y se reunió a los direc-

tores de los mismos, quienes se encargaron de distribuir los cuestionarios entre los padres y madres de las aulas seleccionadas, en una reunión que mantuvo el tutor con las familias de su grupo-clase. Cada familia podía optar por entregar el cuestionario en dicha reunión o remitirlo posteriormente al CERM por medio de un sobre facilitado para ello. En el caso de familias que no asistieron a la reunión con el tutor, se les envió con sus hijos toda la documentación, junto con una carta en la que se explicaba la investigación, se les invitaba a participar y se les indicaba que podían devolver el sobre cerrado con el cuestionario al centro, a su AMPA o remitirlo al CERM.

Una vez recibidos los cuestionarios se procedió al análisis de datos, llevado a cabo con el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 15.0. Se ha realizado un análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes y estadísticos descriptivos y un análisis inferencial de los datos. Todos los análisis inferenciales se han llevado a cabo con un nivel de significación estadística de $\alpha = .05$. Finalmente, se elaboraron las conclusiones y se redactó el informe de investigación.

RESULTADOS

Seguidamente, se presentan los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados en la misma. En todos ellos se muestran algunos estadísticos procedentes del análisis descriptivo del estudio, diferenciando entre el colectivo de familias españolas e inmigrantes y considerando la muestra tanto a nivel global como por etapas educativas. Asimismo, se indican los resultados correspondientes al análisis inferencial. En relación a estos, en ningún caso se cumplen las condiciones de normalidad y homocedasticidad para poder aplicar la estadística paramétrica, ya que, respectivamente, las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Levene arrojan valores de significación inferiores a .05 ($p < .05$). Por lo tanto, la comprobación de la posible existencia de diferencias significativas entre las opiniones de los padres y madres españoles e inmigrantes, se ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Objetivo 1. Describir el conocimiento de la vida del centro que poseen los padres y madres españoles y las familias de los alumnos inmigrantes.

En la Tabla 4 se muestran algunos descriptivos, a nivel global y por etapas educativas, en relación al conocimiento que poseen las familias del alumnado, tanto español (E) como inmigrante (I).

Tabla 4.

Descriptivos del grado de conocimiento del centro por parte de las familias

Etapa educativa	Mínimo		Máximo		Media		Desv. típica	
	E	I	E	I	E	I	E	I
Global	1	1.11	5	5	3.77	3.30	.75	.84
Educación Infantil	1.5	1.56	5	4.77	3.84	3.29	.75	.76
Educación Primaria	1	1.44	5	5	3.95	3.44	.67	.88
ESO	1.11	1	4.33	4.63	3.57	2.99	.78	.71
Bachillerato	1.11	2.11	4.75	3.22	3.38	2.81	.78	.61

Como se aprecia, a nivel global, los padres y madres de los alumnos españoles conocen bastante el centro en el que cursan estudios sus hijos ($\bar{x}=3.77$), mientras que las familias que han nacido en un país extranjero lo conocen algo menos ($\bar{x}=3.30$). La prueba U de Mann Whitney confirma que esta diferencia de medias ha resultado ser estadísticamente significativa ($p=.000$). Dicha significación estadística se mantiene en las etapas de Educación Infantil ($p=.000$), Educación Primaria ($p=.000$) y ESO ($p=.000$), con un mayor conocimiento del centro por parte de las familias españolas. Sin embargo, no ocurre así en el Bachillerato ($p=.160$), por lo que se puede afirmar que los padres y madres de los alumnos españoles e inmigrantes que cursan esta etapa educativa poseen, significativamente, el mismo conocimiento del centro educativo de sus hijos.

Por otra parte, tanto en las familias españolas como inmigrantes, el coeficiente de variación (CV), a nivel global, muestra una dispersión de opiniones aceptable respecto a la media en el caso de las familias españolas (CVE=19.89%), pero bastante heterogeneidad en el caso de los inmigrantes (CVI= 25.45%).

En la Figura 2 se muestran las medias de cada uno de los ítems del cuestionario que integran la dimensión «Conocimiento del centro», en función de la nacionalidad de las familias que han respondido al instrumento.

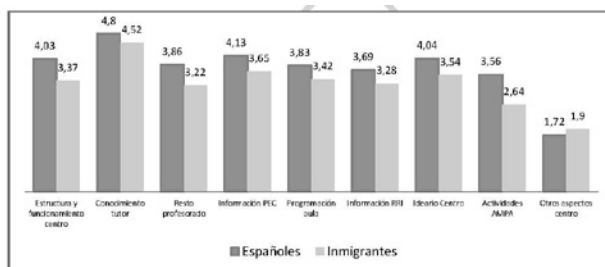


Figura 2. Promedio de los ítems que integran la dimensión «Conocimiento del centro»

Como se aprecia, todos los ítems han sido evaluados por las familias españolas con mayor puntuación que las inmigrantes, a excepción del último de esta dimensión, en el que las familias no nacidas en España dicen conocer algo más otros aspectos de la vida del centro. En todos los ítems de esta dimensión las diferencias entre los dos colectivos han resultado ser estadísticamente significativas ($p < .05$).

Objetivo 2. Definir el grado de participación de los padres y madres españoles e inmigrantes en la vida del centro educativo.

En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes al nivel de participación de las familias españolas e inmigrantes en la vida del centro educativo en el que cursan estudios sus hijos.

Tabla 5.

Descriptivos del nivel de participación de las familias en la vida del centro

Etapas educativas	Mínimo		Máximo		Media		Desv. típica	
	E	I	E	I	E	I	E	I
Global	1	1	5	4.43	2.33	1.80	.83	.64
Educación Infantil	1	1	5	4.43	2.45	1.86	.80	.81
Educación Primaria	1	1	5	4	2.41	1.78	.87	.60
ESO	1	1.14	5	3.71	2.19	1.77	.79	.56
Bachillerato	1	1.29	4.43	2.43	2.06	1.86	.75	.57

La Tabla 5 indica que, globalmente, los padres y madres españoles participan entre poco y regular en la vida del centro ($\bar{x}=2.33$), mientras que los que han nacido fuera de nuestro país no llegan ni siquiera a hacerlo con poca asiduidad ($\bar{x}=1.80$). Esta discrepancia a nivel muestral es suficiente para aceptar la existencia de diferencias significativas entre sendos colectivos ($p=.000$). Por etapas educativas, también se aprecia significación estadística en Educación Infantil ($p=.000$), Educación Primaria ($p=.000$) y ESO ($p=.001$), siempre a favor de los padres y madres españoles. Pero, al igual que ocurría con el objetivo anterior, las familias de los alumnos inmigrantes que cursan Bachillerato, participan significativamente con la misma intensidad en la vida del centro que las de los estudiantes españoles ($p=.758$).

Respecto a la homogeneidad de las opiniones mostradas, a nivel general, tanto en las familias españolas como inmigrantes, se aprecia alto grado de dispersión en relación a la media, ya que los respectivos coeficientes de variación arrojan valores muy similares, ambos superiores al 20% ($CV_E=35.62$ y $CV_I=35.5$).

En la Figura 3 se muestran las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítems que integran la dimensión «Participación en el centro», en función de la nacionalidad de los padres y madres del alumnado.

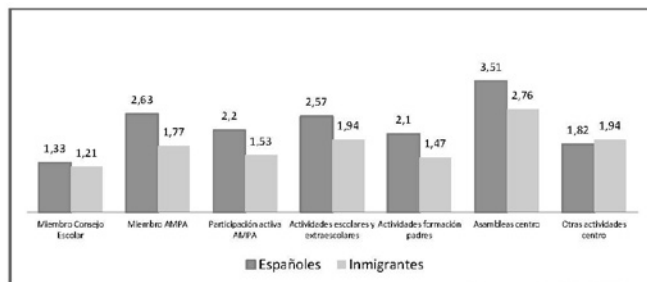


Figura 3. Promedio de los ítems que integran la dimensión «Participación en el centro»

En la Figura 3 se observa que, de nuevo, las familias españolas participan más en la vida del centro educativo de sus hijos que las inmigrantes en todos los aspectos considerados en esta dimensión, a excepción del último de los ítems, en el que los padres y madres del alumnado inmigrante dicen participar levemente más en otras actividades organizadas por el centro. En todos los ítems las diferencias entre sendos colectivos son estadísticamente significativas ($p < .05$), excepto en el ítem referido a formar parte del Consejo Escolar del Centro ($p = .070$).

Objetivo 3. Especificar la contribución que realizan las familias españolas e inmigrantes en el aprendizaje de sus hijos desde el hogar.

La Tabla 6 muestra los estadísticos descriptivos calculados en relación a la ayuda que prestan los padres y madres del alumnado español e inmigrante en las tareas escolares de sus hijos.

Tabla 6.

Descriptivos de la contribución de las familias al aprendizaje de sus hijos

Etapa educativa	Mínimo		Máximo		Media		Desv. típica	
	E	I	E	I	E	I	E	I
Global	1	1.13	5	5	4.12	3.81	.50	.71
Educación Infantil	1	1.25	5	4.71	4.19	3.83	.53	.79
Educación Primaria	1	1.63	5	5	4.19	3.85	.46	.66
ESO	1.25	1.13	5	4.57	4.05	3.66	.48	.73
Bachillerato	1.88	2.38	5	4.50	3.83	3.72	.59	1.17

Como se aprecia, a nivel global, los padres y madres españoles contribuyen bastante desde el hogar al aprendizaje de sus hijos ($\bar{X} = 4.12$), mientras que las familias inmigrantes lo hacen en un nivel algo inferior ($\bar{X} = 3.81$). Se vuelve a poner de manifiesto la significación estadística en lo que respecta a la comparación de medias entre los dos colectivos objeto de esta investigación ($p = .000$). Igualmente, estas diferencias significativas se dan en la etapas de Educación Infantil ($p = .007$), Educación Primaria ($p = .000$) y ESO ($p = .001$), siempre a favor de los padres y madres españoles. Asimismo, tampoco en esta ocasión se aprecian dichas diferencias en el Bachillerato ($p = .697$). Por lo tanto, se puede afirmar que las familias españolas cuyos hijos cursan esta etapa educativa contribuyen, a nivel global, significativamente igual en su aprendizaje que las familias inmigrantes.

En relación a la homogeneidad de la muestra, los correspondientes coeficientes de variación indican que las opiniones globales de los progenitores del alumnado se encuentran poco dispersas con respecto a la media, ya que en ninguno de los dos casos se supera el 20 %. No obstante, se observa mayor heterogeneidad en el caso de las familias inmigrantes que en el de las españolas (CVI = 18.63 y CVE = 12.13, respectivamente). Concretamente, destacamos una alta variabilidad de opiniones en lo que respecta a la ayuda que prestan las familias desde el hogar, en el caso de los padres y madres inmigrantes cuyos hijos cursan Bachillerato (CVIB = 31.45).

En la Figura 4, se especifican las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítems que conforman la dimensión «Contribución a los aprendizajes», comparando las respuestas de los padres y madres españoles y los que no lo son.

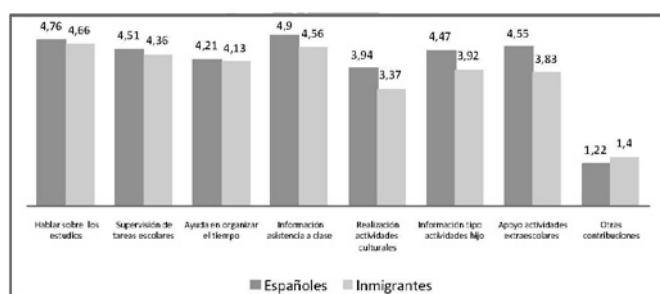


Figura 4. Promedio de los ítems que integran la dimensión «Contribución a los aprendizajes»

En la figura que precede se puede apreciar que, continuando con la tendencia habitual, las familias españolas han evaluado más positivamente todos los ítems de esta dimensión, exceptuando el que hace referencia a la contribución de otra forma al desarrollo de los aprendizajes de los hijos por parte de sus padres y madres, en donde la muestra de familias inmigrantes

encuestadas lo hace algo más. En esta ocasión, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos colectivos estudiados en los tres primeros ítems de esta dimensión (hablar sobre los estudios con los hijos, supervisar las tareas escolares y ayudar a los hijos a organizar su tiempo de estudio), ya que la significación estadística ha sido en los tres casos de $p > .05$. En el resto de ítems las diferencias sí han resultado ser significativas.

Objetivo 4. Analizar el tipo de relaciones existente entre el profesorado y las familias del alumnado español e inmigrante.

En la Tabla 7 se explicitan los estadísticos descriptivos que resumen el tipo de relaciones que se dan entre los profesionales del centro educativo y los padres y madres de los estudiantes españoles e inmigrantes. Hay que matizar que el ítem número 7 de esta dimensión está redactado en negativo («He tenido dificultades o conflictos con algún profesor de mi hijo»), por lo que, antes de calcular los correspondientes estadísticos, se ha recodificado la variable correspondiente.

Tabla 7.

Relaciones entre las familias y el profesorado del centro

Etapas educativas	Mínimo		Máximo		Media		Desv. típica	
	E	I	E	I	E	I	E	I
Global	1	1.75	5	5	4.38	4.14	0.62	0.72
Educación Infantil	1.5	2.63	5	4.5	4.58	4.26	0.48	0.58
Educación Primaria	1.38	1.75	5	5	4.47	4.18	0.54	0.75
ESO	1	2.25	5	5	4.20	3.90	0.72	0.74
Bachillerato	2.38	3.88	5	4.63	4.08	4.12	0.60	0.43

La tabla que precede muestra que, a nivel general, desde la percepción de las familias españolas, las relaciones entre estas y el centro educativo son entre bastante y muy positivas ($\bar{X} = 4.38$). Desde la perspectiva de las familias inmigrantes, dicha relación es calificada como bastante buena ($\bar{X} = 4.14$). Continuando con la tendencia habitual, las diferencias de opiniones entre sendos tipos de colectivos continúan siendo estadísticamente significativas ($p = .000$). Igualmente, también en esta ocasión, dichas diferencias se aprecian significativamente más altas en los padres y madres españoles que en los inmigrantes en las etapas de Educación Infantil ($p = .000$), Educación Primaria ($p = .000$) y ESO ($p = .011$), pero no en lo que respecta a la etapa educativa de Bachillerato ($p = .902$). Por lo tanto, desde la percepción de

las familias cuyos hijos cursan Bachillerato, no se observan diferencias significativas en lo que respecta a las relaciones que se dan entre las familias españolas e inmigrantes y el profesorado del centro.

Asimismo, también a nivel global, los coeficientes de variación referidos a los dos colectivos considerados, ponen de manifiesto la homogeneidad de las opiniones, especialmente en el caso de los padres y madres españoles (CVE = 14.90 y CVI = 19.24).

En la Figura 5 se indican las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítems que integran la dimensión «Relaciones con el centro», considerando las respuestas otorgadas por las familias españolas y por las inmigrantes.

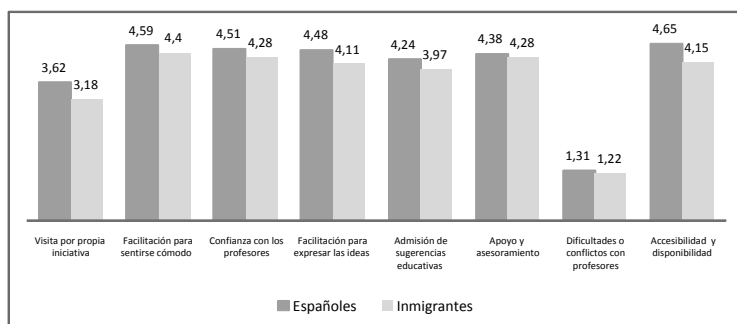


Figura 5. Promedio de los ítems que integran la dimensión «Relaciones con el centro»

La Figura 5 señala que los padres y madres españoles vuelven a valorar todos los ítems con puntuaciones superiores a como lo hacen los inmigrantes. En esta ocasión, las diferencias de opinión entre sendos colectivos no son significativas en los ítems que hacen referencia a: la facilitación por parte del profesorado para que las familias se sientan cómodas en las relaciones establecidas, la confianza que muestran los padres y madres para hablar con los profesionales del centro y el apoyo y asesoramiento recibido por el profesorado en temas educativos. En el resto de ítems de esta dimensión, sí se han apreciado diferencias estadísticamente significativas entre las familias españolas y las que no lo son ($p < .05$).

DISCUSIÓN

Somos conscientes de los cuantiosos beneficios asociados a la implicación de las familias en los procesos educativos de los hijos, tanto en aspectos académicos (alfabetización, hábito lector, rendimiento académico,...)

como actitudinales y conductuales, ya que entre otras cuestiones, aumenta la motivación por el aprendizaje y disminuye el absentismo y las conductas indisciplinadas y violentas (Sanders y Sheldon, 2009), se reduce el uso de sustancias adictivas, y mejora la autoestima, la competencia social de los alumnos y el interés por llegar a la universidad (Shumow, 2009). Pero, por otro lado, también somos conscientes, porque se ha puesto en evidencia en nuestro estudio y en otros que le preceden (Defensor del Pueblo, 2003; Gomariz *et al.*, 2008; Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005; Proyecto IPPE, 2012) que los índices de comunicación de las familias con los centros escolares son bajos, y con tendencia a disminuir conforme se avanza en la etapa educativa, siendo todavía menores en las familias inmigrantes. Al respecto, los resultados obtenidos en el Proyecto IPPE (2012) señalan que de los cuatro derechos analizados (derecho de información, de escoger, de recurso y de participación), ha sido el derecho a participación, entendido como la garantía de la participación en las estructuras formales de los centros educativos, el más insuficiente, registrándose una participación mínima en el Consejo Escolar.

Si ya existían necesidades de formación de padres y de fomentar un cultura de participación escolar en los centros españoles (Colás y Contreras, 2013; Gervilla, 2008; Santos y Lorenzo, 2009) los datos arrojados lo corroboran y además, ponen de relieve la necesidad de atender la peculiar situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las familias inmigrantes respecto a las autóctonas, contribuyendo a promover una mayor igualdad en el disfrute de los beneficios anteriormente señalados. Las diferencias encontradas en el rendimiento de los alumnos españoles y los de Finlandia en el informe PISA no responden exclusivamente a variables escolares. Algunos trabajos como García Ruiz (2011) señalan la disminución del estatus social docente, la falta de unidad en los objetivos educativos del Estado, maestros, sociedad y familias, así como la heterogeneidad del alumnado en España, reflejo de una sociedad en la que el porcentaje de población inmigrante es mucho mayor que en la sociedad finlandesa.

En lo que se refiere al conocimiento de la institución educativa, los padres y madres de los alumnos españoles conocen frecuentemente el centro en el que cursan estudios sus hijos, mientras que las familias que han nacido en un país extranjero lo conocen solo algunas veces. En esta proporción, los dos colectivos poseen buen conocimiento del tutor, del PEC, de los aspectos fundamentales del Ideario del centro y de la estructura y funcionamiento del mismo. A estos aspectos le sigue el conocimiento que ambas familias tienen sobre el resto del profesorado y de la programación de aula. Paradójicamente, tanto las familias españolas como inmigrantes muestran menos conocimiento en lo que respecta a las actividades que realiza la AMPA y al RRI del centro. En este aspecto, el análisis cualitativo de Garreta (2009) con-

firma que a pesar de la buena disposición de las familias inmigrantes a estar informadas y hacia la escolaridad de sus hijos, esto no constituye una realidad. Nos encontramos ante una comunicación deseada pero no alcanzada.

En relación a la participación de las familias en las actividades que organiza la institución educativa, los padres y madres españoles participan pocas veces en la vida del centro, mientras que los que han nacido fuera de nuestro país casi nunca colaboran en la realización de dichas actividades (Consejo Escolar, AMPA, asambleas y reuniones con el tutor, actividades escolares y extraescolares, así como actividades destinadas a la formación de padres). Estos datos confirman los resultados aportados por Lozano, Alcaraz y Colás (2013) para la etapa de Primaria, y Santos y Lorenzo (2009) para el nivel de Secundaria, en los que se muestra una menor asistencia de las familias de procedencia extranjera a las reuniones con el tutor.

Considerando la contribución que realizan los padres y madres desde el hogar para desarrollar los aprendizajes del alumnado, las familias españolas dicen ayudar frecuentemente a sus hijos, mientras que, coincidiendo con lo expuesto por Maiztegui-Oñate e Ibarrola-Armendariz (2012) en su estudio, las que no lo son, apenas llegan a esta valoración. Proporcionalmente, los dos colectivos poseen gran información sobre la asistencia de sus hijos a clase, hablan con ellos sobre los estudios y supervisan sus tareas escolares. En menor medida, apoyan la realización de actividades extraescolares, poseen información sobre el tipo de actividades que realizan los hijos, les prestan ayuda para organizar su tiempo de estudio y realizan conjuntamente actividades culturales.

Respecto a las relaciones que se establecen entre el centro educativo y las familias, la percepción de los padres y madres españoles es que las mismas son buenas casi siempre, mientras que desde la perspectiva de los que no han nacido en nuestro país, dicha relación positiva se da frecuentemente. En consonancia, los datos de Santos, Lorenzo y Priegue (2011) señalan que aun siendo escasa su participación, los padres y madres inmigrantes consideran la escolarización de sus hijos e hijas un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida. En esta proporción, los encuestados han destacado la gran disponibilidad y accesibilidad que muestran los docentes para la comunicación, la facilitación por parte de estos para sentirse cómodos, la confianza que muestran para hablar con los profesionales del centro, la facilitación de los docentes para expresar sus propias ideas, el apoyo y asesoramiento recibido por los profesionales del centro en temas educativos, la ausencia de dificultades y conflictos con el profesorado y la admisión de sugerencias en temas educativos. En menor medida, los dos colectivos indican realizar visitas al centro por propia iniciativa.

Por otra parte, este trabajo ha puesto de manifiesto que, a nivel global, en las cuatro dimensiones estudiadas, los padres y madres españoles siempre puntúan significativamente más alto que las familias inmigrantes. Este hecho también se aprecia considerando sendos colectivos, en función de las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO, pero no ocurre así cuando se trata de la etapa educativa de Bachillerato.

Los resultados del estudio indican, pues, que los índices de comunicación entre las familias inmigrantes con el centro educativo de los hijos son siempre inferiores a la que se establece entre dicho centro y las familias autóctonas. Hay que ser conscientes de las diferencias según la nacionalidad, el tiempo de permanencia en el país, la clase social, etc., intentando no generalizar y homogeneizar el comportamiento de todas las familias inmigrantes, pero sí abundamos en que entre las razones que contribuyen a esta dicotomía, el desconocimiento del idioma juega un papel fundamental (Rodríguez, 2010). Por lo tanto, se hace necesario un llamamiento a las instancias políticas y académicas competentes para que dispongan y apoyen pautas eficientes de actuación que ayuden a lograr la inclusión del colectivo de familias no españolas en la vida del centro, contribuyendo con ello a la educación integral de todos los alumnos y a la equidad e igualdad de oportunidades.

Para finalizar, nos gustaría señalar, por un lado que ha sido constatada por el meta-análisis de Jeynes (2011) la alta relación que mantiene la implicación familiar en las cuestiones escolares con el rendimiento académico de los alumnos, tomando en consideración variables como el estilo educativo, las expectativas de los padres, la disponibilidad de estos hacia sus hijos y el grado de comunicación, entre otras. Y por otro, las diferencias de participación escolar en función de la nacionalidad de las familias, tal y como se evidencia en el estudio que hemos presentado, así como de aspectos económicos y culturales. En función de lo expuesto, coincidimos con el estudio COPASCH (Cooperation between Parents and Schools, 2006) y con Parreira do Amaral y Dale (2013), que el punto de partida para la creación de estructuras y disposiciones legales que promuevan una colaboración más intensa entre familias y centros educativos, no puede ser la homogeneidad del colectivo de familias, ya que en todos los sistemas educativos se detecta una participación diferencial de los padres en función de la etnia, el origen social y la situación económica. No podemos, o mejor dicho, no debemos educar al alumnado desde una visión figurativa y abstracta del mismo, desde la colectividad que todo lo unifica, desatendiendo lo particular y la vulnerabilidad del desfavorecido (Leslie y Koepke, 2007), en este caso por haber nacido en una u otra familia. Por todo ello, es necesario romper con el modelo de colaboración conservador, universal y homogéneo implantado en los centros, para dejar paso a la creación de un modelo de participación escolar que atienda a la diversidad de condiciones socio-geográficas-familiares del alumnado.

CONCLUSIÓN

Después de todo lo expuesto, parece suficientemente justificada la apuesta por acciones generales y/o políticas educativas encaminadas a propiciar un amplio marco o pacto por la educación en el que se incorporen medidas hacia los agentes de la comunidad educativa, obviamente sin olvidar el currículum.

Respecto a los agentes de la comunidad educativa objeto de nuestro estudio, las familias, ha quedado de manifiesto, igual que en otros de nuestros trabajos ya citados, que su función y participación al unísono con los centros educativos supone una respuesta que reduce el abandono y el absentismo, a la vez que mejora el rendimiento del alumnado.

Pero es necesario no olvidar que en una educación inclusiva, que contemple y estime la diferencia como variable coadyuvante para la mejora, es prioritario atender como una más de las circunstancias especiales el propio origen social y cultural. Por tanto, las familias suponen el contexto educativo diferenciado y valioso, que siempre incorporará, sumará, en la conformación personal y aportará sinergias al sistema en su conjunto.

Será básico, pues, que las administraciones educativas favorezcan iniciativas de atención a las familias contemplando y valorando su diferencia a través de programas de formación de padres y madres, a lo largo de toda la escolarización de sus hijos, pero especialmente en los momentos de mayor absentismo y abandono como es la Educación Secundaria, permitirá generar nexos asentados en sentimientos de pertenencia a una comunidad.

NOTAS

1. En este artículo se ha utilizado el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Baraibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Catarata.
- Bueno, J. R. y Belda, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carbonell, R. y Martí, J. (2002). La relación familia-centro educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32-34.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2009). *Actitudes hacia la inmigración III*. Estudio n.º 2.817. Recuperado de <http://goo.gl/xKDpXs>
- Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). (s.f.). *Unidad de Análisis Estadístico. Estimación del tamaño muestral con varianza no conocida*. Recuperado de http://humanidades.cchs.csic.es/cchs/web_UAE/muestreo/nvnc.html
- Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Comisión Europea (2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Recuperado de <http://goo.gl/waiZH7>
- Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración. (2007). *Plan para la integración social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- COPASCH (2006). *Analysis of the current status of the cooperation between parents and school with models of good cooperation and recommendations for the network's further activities*. Belfast: Copasch Network Partners. Recuperado de <http://goo.gl/t6Fvob>
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- García Ruiz, M. J. (2011). OECD, Pisa and Finnish and Spanish comprehensive school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2858-2863.
- García, A. y Sánchez, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En C. Sánchez (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-181). Madrid: Ministerio de Educación.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García, M. P., Hernández, M. A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Jordán, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79-97.

- Leslie, A. y Koepke, P.H.D. (2007). A Call to Action. *Journal of Feminist Family Therapy*, 19(3), 1-12.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210-232.
- Maiztegui-Oñate, C. e Ibarrola-Armen-dariz, A. (2012) Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30(2), 33-41.
- Martínez-González, R. A. y Álvarez-Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-253.
- Parra, J., García, M. P., Gomariz, M. A. y Hernández, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte
- Parreira do Amaral, M. & Dale, R. (eds.) (2013). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance*. GOETE WorkingPaper. Frankfurt: University of Frankfurt. Recuperado de <http://goo.gl/IWv5rY>
- Pozón, E. (1982). *Participación de los padres en la comunidad educativa según la Constitución Española: base asociativa y proyección política*. Córdoba: Caja de Ahorros y Monte de Piedad.
- Proyecto IPPE (2012). *Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria. Informe de España*. Recuperado de <http://goo.gl/KLkDZr>
- Rodríguez, R. M. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EEUU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329-355.
- Sanders, M. G. y Sheldon S. B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Santos, M. A, Esteve, J. M., Ruiz, C. y Lorenzo, M. M. (2004). Familia, educación y flujos migratorios. En J. M. Toriñán y M. Santos. *Familia, educación y sociedad civil* (pp. 203-280). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- 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.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Shumow, L. (Ed) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: InformationAge Publishing.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Urrutia, G. y Peña, D. (2007). *Crea y Media, estrategias de sensibilización. Metodología para la elaboración de un argumento*. Madrid: Fundación CEPAIM.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

M.^a Paz García Sanz. Profesora Titular de Universidad del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Planificación, aprendizaje y evaluación de competencias, Evaluación del profesorado, Evaluación de programas educativos y sociales, Evaluación de instituciones educativas y Relaciones familia-centro educativo.

M.^a Ángeles Hernández Prados. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación destacan: Educación en valores, educación familiar, la relación de las familias con los centros escolares, familia y tecnologías de la información y comunicación, convivencia escolar y familiar, formación de padres.

M.^a Ángeles Gomariz Vicente. Profesora Contratada Doctora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Relaciones familia-centro educativo, Orientación Educativa, Diagnóstico Psicopedagógico, Innovación Docente Universitaria con TICs y Acción Tutorial en Atención Temprana.

Joaquín Parra Martínez. Profesor Titular de Universidad del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Relaciones familia-centro educativo, Alumnado con TDAH.

Dirección de los autores: Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 Espinardo (Murcia)
E-mail: maripaz@um.es
mangeles@um.es
magovi@um.es
jparra@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 31. Julio. 2013

Fecha Modificación Artículo: 17. Enero. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 7. Febrero. 2014

Fecha Revisión para publicación: 15. Febrero. 2016

