

Artículo de Investigación

Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de Educación Primaria

Families of foreign origin: participation and involvement in primary education centers

Núria Llevot-Calvet: Universidad de Lleida, España.

nuria.llevot@udl.cat

Olga Bernad-Cavero¹: Universidad de Lleida, España.

olga.bernad@udl.cat

Fecha de Recepción: 03/06/2024

Fecha de Aceptación: 04/11/2024

Fecha de Publicación: 19/11/2024

Cómo citar el artículo

Llevot-Calvet, N. y Bernad-Cavero, O. (2024). Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de educación primaria [Families of foreign origin: participation and involvement in primary education centers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1695>

Resumen

Introducción. Este artículo, parte del proyecto INVOLFAM, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, investiga la participación de las familias de origen extranjero en las escuelas primarias de Cataluña. A pesar de los avances, la participación de estas familias sigue siendo limitada. **Metodología.** Se emplea una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas con representantes de la administración educativa, asociaciones de familias (AFA) y el tercer sector en Cataluña. **Resultados.** Los resultados destacan la necesidad de mejorar la formación docente y promueven las iniciativas comunitarias colaborativas. Se identifican deficiencias en los marcos convencionales de participación familiar, sugiriendo la necesidad de estrategias más inclusivas que reflejen la diversidad familiar. **Discusión.** El estudio sugiere actualizar las formas de participación familiar en el contexto educativo, proponiendo la incorporación de nuevos profesionales, como educadores sociales, para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad. **Conclusiones.** Para mejorar

¹ Autor Correspondiente: Olga Bernad Cavero. Universidad de Lleida (España).

la participación de las familias de origen extranjero, es esencial avanzar en la formación docente, fomentar iniciativas comunitarias, y ampliar el personal en las escuelas, promoviendo una mayor inclusión y participación en el ámbito educativo.

Palabras clave: familias de origen extranjero; comunidad educativa; centros escolares de educación primaria; relación escuela-familia; participación de las familias; implicación familiar; innovación; alumnado de educación primaria.

Abstract

Introduction. This article, part of the INVOLFAM project funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, examines the participation of families of foreign origin in primary schools in Catalonia. Despite progress, the participation of these families remains limited. **Methodology.** A qualitative methodology based on semi-structured interviews with representatives of the educational administration, family associations (AFA) and the third sector in Catalonia was used. **Results.** The results highlight the need to improve teacher training and to promote collaborative community initiatives. Shortcomings in traditional family participation frameworks are identified, suggesting the need for more inclusive strategies that reflect family diversity. **Discussion.** The study suggests updating the forms of family participation in the educational context, proposing the inclusion of new professionals, such as social educators, to strengthen the links between school and community. **Conclusions.** In order to improve the participation of families of foreign origin, it is essential to make progress in the training of teachers, to promote community initiatives and to increase the number of school staff in order to promote greater integration and participation in the educational environment.

Keywords: families of foreign origin; educational community; primary schools; school-family relationship; family participation; family involvement; innovation; primary school pupils.

1. Introducción

El presente artículo nace en el marco de un proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación para impulsar la investigación científico-técnica y su transferencia, con inicio en 2023 y finalización prevista para el 2025. El proyecto se titula “Participación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora” (INVOLFAM) (PID2021-124334NB-100). Participan equipos de investigadores de las universidades de Lleida, La Rioja, Islas Baleares y Cantabria. Los investigadores principales son Jordi Garreta y Núria Llevot, ambos de la Universidad de Lleida.

En primer lugar, presentaremos el proyecto, y en los siguientes apartados, a partir de una breve revisión teórica y de los resultados de anteriores investigaciones realizadas por el equipo de investigación Análisis Social y Educativa (GRASE), nos centraremos en la primera fase del proyecto y en analizar los discursos de las administraciones educativas y de los representantes de las asociaciones de familias y de los representantes del tercer sector respecto a la implicación de las familias extranjeras en los centros escolares. Hemos seleccionado los centros de educación primaria, ya que han sido los primeros en recibir y dar respuesta al alumnado y familias de origen extranjero (utilizaremos “origen extranjero” para indicar que son familias cuyos progenitores no han nacido en España, pero en la actualidad son residentes).

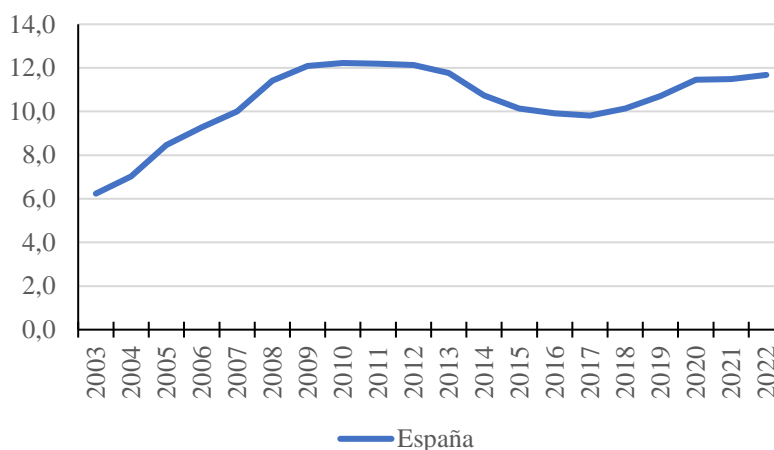
El objetivo general del estudio es analizar en profundidad, dentro del Estado español, cuál es la implicación de las “familias de origen extranjero” en los centros educativos y qué se hace para favorecerla. No obstante, en este artículo, el análisis lo centramos en Cataluña y concretamente en los discursos que manifiestan los técnicos de alto nivel de la administración

educativa, los representantes de las AFA y del Consejo Escolar, y los representantes del tercer sector, para descubrir las iniciativas que se están implementando con el fin de promover la participación de estas familias.

A partir de la última década del siglo XX y ante la llegada creciente de personas procedentes de otros países, España se ha convertido en un estado receptor de personas inmigrantes. La figura 1 muestra esta evolución. Marruecos, Colombia y Rumania son los principales países de origen de las personas extranjeras residentes en el estado español.

Figura 1.

España: Población extranjera (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2023).

Como reflejo de nuestras sociedades, la escuela se ha visto inmersa en profundos cambios ante la llegada a las aulas de alumnado procedente de otros países, teniendo que afrontar nuevos desafíos relacionados con el éxito educativo, la inclusión, la convivencia intercultural, la igualdad de oportunidades y la equidad. En los siguientes apartados veremos que las escuelas, para dar respuesta a estos retos y en el marco de una comunidad educativa inserta en su entorno, han puesto en marcha numerosas acciones dirigidas no solo al alumnado sino también a las familias, con resultado de éxito desigual (Llevot y Bernad, 2019).

En este contexto, la educación no debe ser simplemente accesible e inclusiva. Debe ser también relevante y adaptada a las necesidades individuales y colectivas del alumnado, enfocada en enriquecer sus habilidades para la vida y la ciudadanía. Estas habilidades abarcan las competencias académicas, pero también deben incidir en las aptitudes sociales, emocionales y cívicas, las cuales son esenciales para su desarrollo integral (Torrelles, 2022). La educación inclusiva, por lo tanto, debe contemplar toda la diversidad del alumnado. No solo por su origen geográfico, sino también por sus características etnoculturales. Este enfoque reconoce y valora la riqueza que aporta la diversidad cultural al proceso educativo y se centra en integrar estas diferencias en el currículo y en las prácticas pedagógicas (Cerviño y Torrelles, 2023; Essomba *et al.*, 2019). Las familias, especialmente las de origen extranjero, desempeñan un papel importante en este proceso. Su participación activa en la escuela puede contribuir a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor (Morey y Vecina, 2021). Sin embargo, para que esto sea efectivo, es necesario un enfoque holístico que trascienda el mero acceso a la educación (Vecina *et al.*, 2024).

Por su parte, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas ha identificado la educación de calidad como un pilar fundamental de su compromiso con el desarrollo sostenible y resalta el rol crucial de la educación en la promoción de la cohesión social y la igualdad de oportunidades, tal como se refleja en su Objetivo 4. En España, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) se alinea con las directrices internacionales, promoviendo la equidad y la inclusión, la flexibilidad curricular y la atención a la diversidad. Esta ley propone estrategias para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales. Se establece un marco de apoyo para reducir desventajas personales, familiares, económicas, sociales y culturales, proporcionando recursos para superar obstáculos en el acceso y permanencia en el sistema educativo, como en el caso del alumnado de origen extranjero.

La implicación activa de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas es un elemento esencial para alcanzar una educación de calidad. Este punto de vista, respaldado por diversos autores (Garreta, 2016; Llevot y Bernad, 2015; Morey *et al.*, 2022), sostiene que la participación parental tiene un efecto positivo en múltiples niveles. No solo mejora la estructura y el funcionamiento de las instituciones educativas, sino que también beneficia a los docentes, los estudiantes, las familias y la sociedad en su conjunto.

La relevancia de esta participación se acentúa aún más cuando se trata de familias de origen extranjero y de minorías étnicas. Según Bernad (2016), Deslandes (2019) y Mc Wayne *et al.* (2019), entre otros, la implicación de estas familias puede tener un impacto significativo en la diversidad y la inclusión dentro de la comunidad educativa.

Además, varios estudios (Andrés-Cabello, 2023; Garreta y Llevot, 2024; Grant y Ray, 2013; Markowitz *et al.*, 2020), han evidenciado que el compromiso de los padres con la educación de sus hijos puede tener efectos tangibles y positivos. Cuando los padres y madres se comprometen con la educación de sus hijos e hijas y se convierten en miembros activos de la comunidad educativa, se observa una mejora en el rendimiento académico y se fomenta un ambiente escolar más positivo. Esto, a su vez, repercute en el bienestar general del alumnado y de los profesionales que trabajan en el centro, favoreciendo la construcción de un clima escolar positivo y la identificación con el centro.

Es importante recordar, como señala Epstein (2018), que esta implicación familiar va más allá de la asistencia a reuniones escolares. Se trata de una colaboración continua que incluye apoyo en el hogar, comunicación efectiva con el profesorado y participación en la toma de decisiones del centro, que puede ayudar a crear un entorno de aprendizaje más enriquecedor y diverso y a fomentar un sentido de pertenencia y compromiso entre los estudiantes (Mc Wayne *et al.*, 2019).

En síntesis, la implicación activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas, especialmente las de origen extranjero y minorías étnicas, es un elemento esencial para lograr una educación de calidad. Su participación y colaboración constante en actividades escolares y en la toma de decisiones del centro contribuye a un ambiente escolar positivo, mejora el rendimiento académico, fomenta un entorno de aprendizaje enriquecedor y diverso, y potencia la autoestima y la motivación de los estudiantes. La educación inclusiva, por tanto, no solo es una cuestión de acceso, sino también de calidad y relevancia, requiriendo la participación activa de todos los actores involucrados, incluyendo al alumnado, sus familias y la comunidad en general. A través de este enfoque integral, podemos aspirar a alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 y a construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Este artículo, basado en los resultados de la primera fase del proyecto INVOLFAM, examina la participación de las familias extranjeras en los centros de educación primaria en Cataluña, identificando las barreras y las estrategias implementadas para superarlas.

1.1. El Proyecto INVOLFAM

Dada la creciente presencia de las “familias de origen extranjero” en los centros de educación primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), el objetivo general del estudio es indagar en cuál es la implicación de estas familias en el ámbito educativo y qué se hace para favorecerla y a la vez descubrir la existencia de mayores dificultades detectadas por la investigación previa (Garreta, 2016), sin olvidar el contexto general, con lo que se dice y realiza para el conjunto de familias y los cambios y adaptaciones realizados durante la pandemia Covid19.

Algunos de los objetivos específicos que guían la investigación son:

1. Analizar la evolución y la situación actual de las normativas y de las políticas de las administraciones educativas respecto a la implicación de las familias en los centros escolares de educación primaria, especialmente las dirigidas a las familias de origen extranjero.
2. Analizar los discursos de las administraciones educativas y de los responsables de los centros que imparten educación primaria respecto a la implicación de las familias, particularmente de las de origen extranjero.
3. Detectar, describir y analizar desde una perspectiva interdisciplinar, las actuaciones que se realizan en los centros escolares de educación primaria respecto a la implicación de las familias en general, y particularmente las de origen extranjero, y relacionarlas con la normativa y las políticas implementadas por las administraciones y los discursos de los responsables de las administraciones, de las confederaciones y federaciones de familiares de alumnado y los centros educativos, e identificar los puntos fuertes y débiles detectados por los agentes de estos últimos (miembros del equipo directivo, docentes, miembros de AFA, familias, etc.).
4. Elaborar propuestas interdisciplinares (cooperando la sociología, la pedagogía y el trabajo social, principalmente) para favorecer el desarrollo de una mejor implicación de las familias de origen extranjero y su relación con los profesionales de los centros escolares.

Partimos de la hipótesis de trabajo de que la implicación de las familias en la escolarización de los hijos e hijas que cursan educación primaria se halla aún lejos de ser la óptima, aunque haya mejorado en las últimas décadas. Y aún parece más mejorable cuando centramos la mirada en las familias de origen extranjero dado que, creemos, parten de una situación de mayor inferioridad (que desequilibra aún más la relación) por su menor conocimiento del sistema educativo de destino, de los canales adecuados de implicación, de la confianza necesaria para dirigirse e implicarse en el centro escolar y en las asociaciones de familiares o tutores de alumnado, así como por la mayor dificultad de comunicación con los profesionales de la escuela.

El trabajo se ha planteado en tres fases, que están establecidas por anualidades:

- a) La primera fase se ha dedicado a la recopilación y análisis de la normativa y de la documentación sobre las políticas, programas y proyectos de las administraciones educativas relativos a la implicación de las familias en general y de origen extranjero en particular. Se ha complementado la información con entrevistas en profundidad.
- b) La segunda fase del trabajo consiste en el diseño y realización de una encuesta a una amplia muestra de miembros de equipos directivos de centros escolares de las comunidades autónomas en las que centramos el estudio (Cataluña, Islas Baleares, La Rioja y Cantabria).
- c) La tercera fase de la investigación, etnográfica en este caso, pretende profundizar en los discursos y las prácticas respecto a la implicación de las familias de origen extranjero en los centros de primaria e identificar los principales factores que influyen en que éstas sean más o menos acordes con las orientaciones recibidas desde la administración
- d) La cuarta fase estará centrada en la difusión y, en ocasiones, será simultánea a otras fases.

Entrando más en detalle, en un primer momento (primera fase) se pretendía conocer, a partir de la normativa y la documentación publicada (o no publicada) y a partir de entrevistas en profundidad, el desarrollo normativo y su aplicación en los centros educativos. Concretamente hemos realizado una recopilación y análisis de las normativas estatal y autonómicas y de la documentación (directivas, programas, proyectos, etc.) sobre las políticas implementadas por las diferentes administraciones educativas (estatal y autonómicas) respecto a la relación e implicación de las familias en general y especialmente las de origen extranjero en los centros de educación primaria de titularidad pública y privada.

Las autonomías en las que centramos el estudio son aquellas donde los equipos de investigación tienen sus respectivas sedes: Baleares, Cataluña, La Rioja y Cantabria. Se ha limitado a éstas porque añadir más comunidades autónomas aumentaría la complejidad del análisis y, por otra parte, su elección se debe, en el caso de las tres primeras, en que son de las que mayor presencia tienen de alumnado extranjero en la educación primaria según datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y la cuarta, la Comunidad de Cantabria, se sitúa por debajo de la media española en relación al porcentaje de alumnado extranjero presente en la educación primaria (ocupa la quinta posición como comunidad autónoma con una menor presencia de este perfil de alumnado). Ello permite un primer nivel de análisis: el específico de Comunidades con alta presencia de alumnado extranjero y la comparación con una Comunidad con mucha menor matrícula de este perfil. Además, aunque todas ellas han incorporado la diversidad cultural (y la educación intercultural) en planes y programas educativos y a través de prácticas educativas en las escuelas, lo han hecho en diferente grado y de manera muy diversificada en cuanto a las áreas de conocimiento, enfoques de estas y tipología de acciones (ver: Garreta y Torrelles, 2020; Torrelles, 2022).

Las cuatro destacan por: incluir el trabajo de la interculturalidad en planes y/o programas de educación con carácter transversal, dar más valor a los discursos sobre educación intercultural, así como identificar más prácticas educativas de óptica intercultural en sus centros educativos a través de acciones generales. Pero también es cierto que se produce una situación interesante: que Cantabria, con baja presencia, actúa en la línea de la interculturalidad mucho más que

Baleares, con alta presencia, mientras que se hallan en la franja alta las otras dos Comunidades. Ello nos permite otro eje de comparación en función de la apuesta por la educación intercultural, que ya no solo depende de la presencia de alumnado de origen extranjero, sino, posiblemente, del enfoque teórico y político tomado por la administración educativa.

La información obtenida se ha complementado con entrevistas a representantes de las administraciones educativas autonómicas, conocedores de la política educativa; así como a representantes de federaciones y confederaciones de asociaciones de familias del alumnado, y del Consejo Escolar Autonómico. Se estimó realizar entrevistas a un mínimo de 4 representantes de cada autonomía, más otras 4 a nivel estatal, en las que incluimos, por ejemplo, el Consejo Escolar del Estado, las principales confederaciones de asociaciones de familias de alumnado (CEAPA y CONCAPA), etc. Son cargos políticos, representantes institucionales y de organismos, técnicos y representantes de federaciones y confederaciones con responsabilidad en el desarrollo o que sean muy conocedores de las citadas normas, políticas y actuaciones, de forma que se pueda realizar con amplitud un retrato y análisis de la evolución en su ámbito competencial.

Lo que hemos llamado segunda fase de la investigación (de 10 meses de duración y con dos seminarios de trabajo de todo el equipo) consiste en analizar la repercusión en los centros de la concreción de la normativa y las políticas descritas en la fase anterior. A partir de una encuesta a representantes de equipos directivos (preferentemente directores y directoras y jefes y jefas de estudio) pretendemos conocer las actuaciones llevadas a cabo y la percepción respecto a las mismas. Se les ha elegido ya que son los máximos representantes del centro y, a partir de su visión, podemos llegar a definir las prácticas en sus centros y ello nos permitirá confeccionar una tipología de formas de desarrollo práctico que nos dé una representación de la diversidad de situaciones que creemos existe. Esta tipología será el punto de partida para la profundización desde un punto de vista etnográfico.

Una cuestión clave es la muestra. Aunque el foco se sitúa principalmente en las familias de origen extranjero, creemos que es relevante obtener una imagen de conjunto en la que situar lo que se realiza específicamente para este perfil de familias, considerando, además, que a priori (sin contactar con los centros escolares) no existe lógicamente un listado de centros con presencia de familias y alumnado de origen extranjero. Por ambos motivos, la población (N) de la que se partirá es el conjunto de centros que imparten educación primaria (públicos y de titularidad privada, con concierto o sin él) en las Comunidades de Baleares, Cantabria, Cataluña y La Rioja. La muestra se ha diseñado a partir de los datos más recientes existentes en el Ministerio Educación y Formación Profesional. Concretamente, el punto de partida son los datos no provisionales del curso 2022-23 (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/nouniversitaria/centros/centrosyunid.html>) sobre los centros que imparten educación primaria en las citadas comunidades autónomas: la población de centros sería de 2.921 (328 en Baleares, 185 en Cantabria, 2.322 en Cataluña y 86 en La Rioja), de los cuales el 72,33% son de titularidad pública y el resto privada. La muestra (n) [con un nivel de confianza del 95%, en el caso más desfavorable ($p=q=50\%$), con un error estadístico de $\pm 5\%$] es de 805.

El trabajo empírico, existiendo el listado de escuelas, se realizará a partir de una tabla de números aleatorios que permite seleccionar, y sustituir si es necesario, los puntos de muestreo en Baleares, Cantabria, Cataluña y La Rioja. En cada centro se entrevistará a un representante del equipo directivo con un amplio y profundo conocimiento del centro. Como se ha indicado, se ha seleccionado una muestra proporcional que permite generalizar los resultados dado el tamaño de la muestra. El trabajo empírico, para mayor seguridad de que se realiza correctamente y siguiendo los mismos criterios (de muestreo, de presentación, de anotación

de las respuestas, etc.), se realizará de forma centralizada desde la Universidad de Lleida, que cuenta con un equipo de encuestadores experimentados y formados para realizar encuestas telefónicas y presenciales.

La tercera fase (de una duración de 14 meses) pretende analizar en profundidad cómo se concretan las citadas normativas, políticas y directrices en una muestra de centros seleccionados a partir de las fases anteriores, es decir, de la teoría a la práctica. La estimación inicial es realizar el seguimiento de al menos 12 centros (4 por comunidad autónoma) durante 12 meses, garantizando a todos el anonimato y la transferencia del conocimiento obtenido. Los criterios para elegir los centros son que al menos tengan el 30% de alumnado de origen extranjero, que estén territorialmente distribuidos, que estén ubicados en poblaciones con más de 2.000 habitantes y que haya centros de educación primaria, tanto de titularidad pública como privada, que hayan definido acciones específicas de implicación de las familias de origen extranjero y que las valoren como exitosas. Ello nos permitirá analizar enfoques y actuaciones consideradas positivas y potencialmente transferibles, conforme a los resultados obtenidos por la encuesta y verificados en el mismo centro por los investigadores del proyecto.

A través de la etnografía (realizando observaciones, entrevistas en profundidad (por ejemplo: a miembros del equipo directivo, a docentes, a representantes de las asociaciones de familias de alumnos, a madres y padres, a profesionales externos como trabajadores sociales, traductores o mediadores interculturales, etc.), participando en reuniones, en tutorías, en actividades del centro y del aula, etc.), pretendemos conocer la dinámica del centro y cómo perciben, diseñan y actúan respecto a la implicación de las familias, y en particular las de origen extranjero. Concretamente, sólo a título orientativo ya que esta fase está condicionada a los resultados de las anteriores, se prevé tener en cuenta: cómo se concretan en la documentación del centro las políticas y las directrices de la administración educativa; las actuaciones que realiza el centro, los profesionales y las AFA; las fortalezas y debilidades de las citadas normativas, políticas, directrices y actuaciones; las necesidades que tienen los centros; las innovaciones que realizan y su grado de éxito; etc.

Aunque desde el primer momento se inicia la preparación de la diseminación de resultados (con el diseño y presentación del proyecto en una página web) es sobre todo a inicios del segundo año cuando se intensifica la difusión, lo que podríamos llamar cuarta fase del proyecto. La página web, en construcción, presentará el proyecto y sus resultados (en formato texto e infografías). A partir de las conclusiones que se vayan obteniendo se redactarán textos (comunicaciones, artículos). La página web con la explicación del proyecto (objetivos, equipo, metodología, financiación, etc.) y publicaciones, los textos que se generen, se darán a conocer a través de las redes sociales para garantizar el máximo impacto y difusión, además de que se enviarán a las administraciones y a los centros escolares que se hayan implicado en el trabajo empírico con la intención de retornar el conocimiento obtenido y agradecer su implicación. Al mismo tiempo, en esta fase, se presentarán los resultados del proyecto en congresos, jornadas, seminarios, etc.; así como en un seminario internacional organizado como evento final de proyecto y en el que se presentarán los resultados de este con la presencia de expertos invitados y otros que presenten comunicaciones sobre la temática. Esto permitirá seguir difundiendo, así como debatiendo, los resultados del proyecto.

2. Metodología

Como se ha comentado antes, este artículo está centrado en la primera fase del proyecto INVOLFAM, para la cual se eligió metodología cualitativa y se utilizó el análisis documental y la entrevista semiestructurada como técnicas de recopilación de datos. Concretamente, se han utilizado los resultados de las entrevistas realizadas en Cataluña a personas de alto rango

de las administraciones educativas y a representantes de Consejos Escolares, asociaciones de familias y otras organizaciones del tercer sector a nivel autonómico. En total, se han realizado 7 entrevistas en Cataluña. Siguiendo a Vallés (2007), el propósito principal de estas entrevistas era obtener una comprensión más profunda de las percepciones y creencias de las personas entrevistadas, quienes tienen un conocimiento detallado del tema y de las políticas educativas y acciones que se han implementado. Se les consultó específicamente acerca de la relación entre la escuela y las familias de origen extranjero, la implicación de estas familias en las instituciones educativas, los elementos que promueven esta participación y los obstáculos que la dificultan. Las entrevistas, que tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos, se realizaron presencialmente y por videoconferencia, pero todas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Luego se realizó un análisis descriptivo, de manera manual, sin el uso de software informático, con el objetivo de identificar y comprender los temas emergentes. El proceso incluyó la elaboración de esquemas interpretativos y la comparación sistemática de los diferentes discursos.

Además, se consideraron los aspectos éticos inherentes a una investigación de naturaleza cualitativa (González Ávila, 2002). Este estudio se desarrolló en estricta conformidad con todos los estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (2013). Se solicitó el consentimiento informado de todas las personas participantes, asegurando la comprensión de la naturaleza y el propósito de la investigación. La protección de los datos personales se llevó a cabo de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Para preservar el anonimato de las personas participantes, se ha asignado un acrónimo único a cada entrevista. De esta manera, se ha garantizado la confidencialidad y el respeto a la privacidad de las personas participantes, al tiempo que se cumplía con las normativas éticas y legales vigentes.

3. Resultados y discusión

Todas las personas entrevistadas destacan la relevancia de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, así como su participación activa en los centros educativos. Esta participación no solo mejora el funcionamiento y la organización de la escuela, sino que también promueve una buena convivencia intercultural y fortalece la cohesión de la comunidad educativa. Se subraya la necesidad de una sólida relación entre la familia y la escuela, cuyos pilares fundamentales son el respeto y la confianza mutua. También se remarca que estos aspectos forman parte de los ejes de trabajo de la administración educativa y que están contemplados en las normativas.

Con relación a las familias de origen extranjero, se considera que los centros deben realizar un esfuerzo adicional. Es necesario idear acciones específicas para superar cualquier barrera que pueda dificultar la integración de estas familias en los centros y el seguimiento académico de sus hijos e hijas. Estas acciones deben tener en cuenta también sus intereses y necesidades. Según Cerviño y Torrelles (2023) y Garreta *et al.* (2020), en el contexto de una educación intercultural, estas acciones pueden ser tanto generales (a nivel de centro) como educativas (a nivel de aula). Además de ser acciones para las familias (es decir, organizadas desde el centro o las AFA y dirigidas específicamente a las familias, como podría ser, por ejemplo, un plan de acogida), también es importante el trabajo con las familias. Esto implica actividades organizadas en colaboración con las familias, donde se tiene en cuenta su voz y se valora su aportación.

Otro aspecto que se resalta es la necesidad de establecer una comunicación efectiva, fluida y bidireccional entre el profesorado y las familias. Este elemento es fundamental para forjar relaciones sólidas entre la familia y la escuela, que repercutirán sin duda en una mayor

implicación de las familias. Sin embargo, como se ha subrayado en investigaciones previas (Garreta y Llevot, 2022; Macià *et al.*, 2019; Sahin, 2019), en la práctica se encuentran ciertas barreras de comunicación que obstaculizan la buena relación entre las familias de origen extranjero y la escuela, pudiendo dar lugar a espirales negativas en dicha relación.

Entre estas barreras, nuestros interlocutores resaltan las lingüísticas, en particular, el hecho de que algunas familias extranjeras no hablan las lenguas vehiculares de la escuela. Además, se enfatiza, especialmente en el caso de las familias originarias del Magreb, las barreras culturales, que a veces están vinculadas a la diferencia de valores y a la concepción del papel de la educación y de la escuela. Este aspecto también está señalado en la investigación llevada a cabo en Cataluña por Pàmies y Bertrán (2019), como uno de los factores que podían influir en la continuidad de los estudios por parte de los y las jóvenes de origen marroquí. Para superar estos obstáculos, el Departamento de Educación y otras administraciones ofrecen servicios de traducción y/o mediación intercultural. También se destaca el papel de los mediadores y mediadoras naturales, es decir, aquellas personas que actúan como traductores, ya sean otras familias del centro, familiares, amigos o los propios hijos.

Llevot y Garreta (2024) examinan la evolución de esta figura en Cataluña y señalan desafíos adicionales, como el papel de “apagafuegos” y la externalidad de la figura, es decir, la falta de mediadores profesionales estables en las plantillas de personal de los centros. Este último aspecto, junto con la necesidad de recurrir a la Administración o a alguna asociación para solicitar su intervención, puede dilatar la intervención y resolución del problema o demanda, lo que a menudo conduce a la necesidad de recurrir a la mediación natural.

Llevot y Garreta (2024) también indican que, en la mayoría de las ocasiones, se recurre a la mediación como puente para facilitar la comunicación entre el profesorado y las familias (en entrevistas individuales y en reuniones colectivas), confundiendo frecuentemente el papel de la traducción y el de mediación, y también para resolver conflictos de diversa índole entre el alumnado, entre el profesorado y las familias, o entre las familias (especialmente si son de diferentes grupos étnicos). Raramente se utiliza en la prevención de conflictos.

También se percibe un auge de los medios tecnológicos como facilitadores de la comunicación entre profesorado y familias y entre familias, por ejemplo, programas de traducción o app en el móvil. Además, se comenta que la administración educativa catalana ha puesto a disposición de los centros y familias un banco de recursos digital para favorecer la comunicación entre escuela y familias extranjeras y la implicación parental.

Por otra parte, destacan los canales de participación tradicionales, en los que juega un importante papel el contacto personal y directo entre las familias y el profesorado. Entre estos canales encontramos:

- a) las tutorías o entrevistas individuales y las colectivas;
- b) las reuniones y asambleas;
- c) las actividades dirigidas al alumnado pero donde se permite la asistencia de familiares como espectadores, por ejemplo, una competición deportiva, exposición de trabajos, etc.;
- d) las actividades dirigidas al alumnado organizadas conjuntamente por el profesorado y las familias, por ejemplo, una fiesta, un taller, una excursión;

- e) las actividades dirigidas al alumnado, en las cuales las familias actúan como recurso o apoyo al profesorado, por ejemplo, talleres de cuentos, grupos interactivos);
- f) las actividades dirigidas conjuntamente al alumnado y sus familias, por ejemplo, una fiesta intercultural o el festival de fin de curso;
- g) las actividades dirigidas a las familias, por ejemplo, un curso sobre habilidades parentales o un curso de catalán.

Estas acciones suelen estar organizadas a iniciativa del profesorado o del equipo directivo, del AFA y en algunos casos de las familias a título individual. Pero las personas entrevistadas remarcan que un factor importante para su éxito es la buena sintonía entre escuela y familia, la predisposición del profesorado y de las familias hacia un trabajo colaborativo y la apertura del centro y del AFA hacia otras culturas. También se comenta que la asistencia de las familias a las reuniones suele disminuir a medida que avanza la escolarización de sus hijos e hijas y que las familias de origen extranjero suelen participar más en las actividades de carácter más informal como un festival en el que participen sus hijos e hijas que en una actividad dirigida específicamente a ellas como una charla educativa. Resultados concurrentes en otras investigaciones (Llevot y Bernad, 2015; Cerviño y Torrelles, 2023; Vigo *et al.*, 2023).

Por otra parte, se vislumbra un crecimiento del formato no presencial, con la ayuda de los recursos tecnológicos. Por ejemplo, la realización de cursos on-line o de videoconferencias para las entrevistas o reuniones, ya sean individuales o colectivas. Respecto a este punto, algunas de las personas entrevistadas alertan del peligro de la brecha digital, la cual se puso especialmente de manifiesto durante los periodos de confinamiento por la pandemia Covid19. En este punto, se remarca el trabajo realizado por el profesorado y especialmente por los educadores y educadoras sociales y los técnicos y técnicas de integración social, profesionales adscritos a escuelas clasificadas como máxima complejidad por la administración educativa y que realizaron una importante labor para evitar la desconexión del alumnado en situación de vulnerabilidad. Los momentos informales de entradas y salidas suelen ser un buen momento para fomentar una buena relación y acercar las familias más distanciadas al centro y, una vez más, sobresale el papel de equipos sociales, que en muchos casos actúan como nodos de comunicación entre escuela y familias. En este sentido se defiende que pueden desarrollar su labor más allá de “las paredes de la escuela” y actuar en el entorno de la escuela y de las familias conjuntamente con otros agentes socioeducativos. También se comenta que la pandemia supuso una ruptura por las medidas de distanciamiento social y que puede costar un poco volver a las sinergias anteriores.

En cuanto a la participación en las asociaciones de familias (AFA) y el consejo escolar, la implicación de las familias extranjeras suele ser baja, aunque este aspecto también depende de diferentes factores como las características del centro y de la propia AFA, el liderazgo del equipo directivo y de la dirección del AFA, etc. Concretamente, la participación de las familias de origen extranjero es baja en las elecciones a consejo escolar, en sintonía con los porcentajes de voto de las familias en general. En pocos casos, aunque suelen pagar la cuota del AFA, forman parte de las juntas directivas. El hecho de formar parte del AFA también depende de diversos factores frecuentemente relacionados con la percepción de beneficio (en algunas escuelas, por ejemplo, las familias pertenecientes al AFA pagan una cuota reducida en las actividades extraescolares o el servicio de comedor), la unión entre el AFA y la escuela, el sentimiento de pertenencia y de comunidad educativa, etc. Algunos de estos factores

sobresalían también en otras investigaciones llevadas a cabo en otras regiones de España (Álvarez y Piqueres, 2023) y en el conjunto del Estado español (Bernad y Llevot, 2016; Garreta, 2016).

La decisión de unirse a las AFA puede estar influenciada por varios factores, a menudo relacionados con la percepción de los beneficios que esto puede aportar. Por ejemplo, en algunas escuelas, las familias que son miembros del AFA pueden disfrutar de una cuota reducida en las actividades extraescolares o el servicio de comedor. Otros factores que pueden influir en esta decisión incluyen la relación entre el AFA y la escuela, así como el sentimiento de pertenencia y de comunidad educativa.

Las personas entrevistadas mencionan diversas barreras que pueden obstaculizar la participación activa de las familias en la vida escolar. Siguiendo la clasificación propuesta por Garreta y Llevot (2022), estas barreras pueden ser: lingüísticas, culturales, socioeconómicas e institucionales.

Las barreras lingüísticas suelen surgir cuando las familias no hablan las lenguas vehiculares de la escuela, lo que puede dificultar la comunicación y la comprensión de las expectativas y normas escolares.

Las barreras culturales pueden presentarse cuando las normas y expectativas de la escuela difieren significativamente de las prácticas y valores culturales de las familias. Esto puede llevar a malentendidos y a la sensación de exclusión.

Las barreras socioeconómicas pueden limitar la participación de las familias debido a la falta de tiempo o recursos para involucrarse en actividades escolares. Las familias con dificultades económicas pueden tener que trabajar largas jornadas o desempeñar varios trabajos, lo que limita su disponibilidad para participar en la escuela. También el hecho de estar en situación de desempleo o percibir una ayuda social puede provocar que la educación de sus hijos e hijas pase a un segundo plano en las necesidades a cubrir. A este grupo de barreras también se añaden los bajos niveles educativos de las familias, el entorno social en el que viven, los recursos comunitarios, etc. (Bernad y Llevot, 2018; Morey *et al.*, 2023)

Las barreras institucionales pueden surgir de las políticas y prácticas de la escuela que no facilitan la participación de las familias. Esto puede incluir horarios de reuniones poco convenientes, falta de traducción de los documentos escolares o una cultura escolar que no valora la participación de las familias.

Además de estas barreras, existen otros factores más singulares que pueden afectar la participación de las familias y que dependen de casuísticas más particulares. Estos pueden incluir los intereses y creencias de las familias y del profesorado, el proyecto migratorio y de vida de las familias, la situación legal de las familias, los años de residencia en el país y región de acogida, el número de hijos escolarizados, las expectativas educativas del profesorado y de las familias hacia el alumnado, y las experiencias previas. Cada uno de estos factores puede influir en la disposición y capacidad de las familias para participar en la vida escolar (Bernad *et al.*, 2024).

Para abordar estos desafíos, se comenta la necesidad de implementar diversas estrategias que tengan continuidad, formen parte de los proyectos de centro, y estén contempladas en la documentación. Asimismo, estas acciones deberían estar basadas en evidencias científicas y en la reflexión conjunta sobre las prácticas escolares (Vigo *et al.*, 2023).

Se señala que, a menudo, estas propuestas son diseñadas desde el propio centro educativo, a menudo en colaboración con el profesorado y las asociaciones de familias de alumnos. Entre estas estrategias se incluyen la adaptación de los horarios de tutoría a las necesidades de las familias, la disponibilidad de los equipos directivos para atender a las familias, y la reconfiguración y adaptación de espacios para la espera y realización de las tutorías y reuniones y diversas actividades.

Otras estrategias son el uso de la mediación (Llevot y Garreta, 2024), ya sea profesional o natural, la preparación previa del contenido de las reuniones colectivas con las familias de origen extranjero, cambiar el formato de las reuniones de curso, fomentando una participación más activa de las familias y la creación de otros canales de participación como las comisiones mixtas, las asambleas, las familias de acogida y las familias delegadas de aula.

También se ha fomentado la integración de equipos sociales en el personal de los centros escolares, enriqueciendo así la plantilla de profesorado con la inclusión de profesionales adicionales, como los orientadores y orientadoras escolares, educadores y educadoras sociales y los técnicos y técnicas de integración social. Estos equipos han desempeñado un papel esencial en la identificación y atención de las necesidades particulares de los estudiantes y sus familias. No solo proporcionan apoyo y orientación, sino que también actúan como un puente esencial entre la institución educativa y las familias. Además, estos equipos han contribuido a la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y seguro, promoviendo la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (Andrés-Cabello, 2023). Su presencia ha demostrado ser un recurso valioso para mejorar la comunicación y la colaboración entre la escuela y el hogar, lo que a su vez ha mejorado el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes (Bernad *et al.*, 2024).

Finalmente, se ha incentivado la integración de los centros educativos con su entorno y la colaboración con actores sociocomunitarios. Esta estrategia, relacionada con la apertura del centro a la comunidad y la apertura del entorno a la escuela, ha permitido a las instituciones educativas extender su influencia y efecto, beneficiando no solo al alumnado y sus familias, sino también a la comunidad en su conjunto. Un paso significativo ha sido la puesta en marcha de proyectos comunitarios, con la finalidad de promover el empoderamiento de las familias en situación de vulnerabilidad (Vecina *et al.*, 2024). Esto se logra proporcionándoles los medios y recursos necesarios para mejorar su situación y fomentar su participación activa en la comunidad. Además, esta estrategia ha fortalecido la relación entre los centros educativos y la comunidad, creando un entorno de apoyo mutuo y cooperación que beneficia a todos los involucrados. Sin embargo, Vecina y Morey (2022), comentan que para lograr efectos continuados, dichos proyectos deben ser sostenibles en el tiempo, lo cual implica considerar su viabilidad política, económica y organizativa.

En esta línea se destaca la implementación en Cataluña del proyecto Educación 360 (para más información consultar: <https://www.educacio360.cat/>). Esta iniciativa busca conectar los aprendizajes que se producen en todos los tiempos y espacios de la vida de las personas, incluyendo la escuela, las familias y la comunidad, con el objetivo de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades. Forman parte de este proyecto diversos centros educativos, entidades, asociaciones y grupos de investigación universitarios. Como ejemplo, destacamos el grupo de investigación Análisis Social y Educativa (GRASE) de la Universidad de Lleida (UdL). Este grupo está formado por investigadores de diferentes áreas de conocimiento (sociología, trabajo social, economía, pedagogía, psicopedagogía) que comparten el interés por analizar las dinámicas sociales y educativas actuales y contribuir al desarrollo de la sociedad (para más información consultar: <http://www.grase.udl.cat/>).

El trabajo conjunto de todos estos actores ha permitido a Educación 360 desarrollar acciones que refuerzan las oportunidades educativas de niños y jóvenes fuera del horario lectivo. Así, se han puesto en marcha diferentes proyectos y actividades, en los cuales un elemento crucial es la participación activa de las familias y la comunidad en la educación, creando un entorno de apoyo mutuo y cooperación que beneficia a todos los involucrados.

En resumen, los resultados indican que estas estrategias que hemos ido desplegando, aunque con éxito variable, han contribuido de manera significativa a la promoción de la convivencia intercultural y a la inclusión de las familias en la vida escolar. A través de estas iniciativas, se ha logrado crear un ambiente escolar más inclusivo y acogedor, donde todas las familias se sienten valoradas y respetadas.

5. Conclusiones

Como conclusiones de la investigación, aún en curso, se apuntan algunas líneas de actuación y resultados percibidos.

La implicación y participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es un elemento clave para el éxito académico y la calidad de las instituciones educativas (Garreta, 2016). Este compromiso se construye a través de la interacción con sus hijos e hijas y con otros agentes educativos y sociales (Llevot y Bernad, 2015). En el caso de las familias de origen extranjero, este compromiso es aún más importante para promover la igualdad de oportunidades y el éxito escolar de todo el alumnado y construir sociedades más equitativas, inclusivas y abiertas a la diversidad (Escarbajal *et al.*, 2015; Mc Wayne, 2019).

Se enfatiza la necesidad de establecer una buena relación familia-escuela, basada en la confianza mutua y una comunicación bidireccional fluida y efectiva. Estos elementos son esenciales para fomentar un clima escolar positivo (Andrés-Cabello, 2023). Además, unas relaciones sólidas y una comunicación eficaz promueven la participación de las familias, especialmente en el caso de las familias extranjeras (Macià *et al.*, 2019).

Se reconoce la necesidad de redefinir los mecanismos y áreas de participación tradicionales, y de diseñar nuevas formas de participación que cubran un amplio espectro. Esto es particularmente relevante para las familias extranjeras, que afrontan diversas barreras que dificultan su implicación (Garreta y Llevot, 2022) y que deben superarse.

Algunas de estas estrategias incluyen el uso de mediadores y traductores, la reconfiguración y adaptación de tiempos y espacios y la creación de otros canales de participación. Una estrategia relevante es la apertura del centro educativo a la comunidad y del entorno hacia el centro (Cerviño y Torrelles, 2023). También se defiende la incorporación de equipos sociales entre el personal de los centros, que pueden jugar un importante papel favoreciendo la colaboración y la construcción de nodos de participación y comunicación entre el centro, las familias y la comunidad (Morey *et al.*, 2023).

Es importante recordar que cada centro y cada comunidad son únicos, y lo que funciona en un contexto puede no funcionar en otro. Por lo tanto, es esencial que estas estrategias se adapten a las necesidades y circunstancias específicas de cada centro y comunidad, y se diseñen acciones comunitarias en red, especialmente dirigidas a las familias en situación de vulnerabilidad (Vecina *et al.*, 2024). En este contexto, se subraya la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado y de profesionales del ámbito social (Bernad y Llevot, 2018).

Finalmente, señalamos que cada familia tiene su propia “cartografía personal” que muestra los elementos que favorecen o dificultan su implicación. Por lo tanto, se debe tener en cuenta estas diferencias individuales en el diseño e implementación de las políticas y prácticas educativas.

Nuestra investigación todavía está en curso y este artículo, elaborado a partir de 7 entrevistas realizadas en Cataluña a representantes a nivel autonómico de la administración educativa, asociaciones de familias, consejos escolares y otras entidades, ha presentado los resultados parciales de la primera fase, esbozando sintéticamente las esferas de participación de las familias de origen extranjero en los centros escolares, algunas de las barreras detectadas y las acciones para superarlas. Recordamos que, en las siguientes fases en curso, se están realizando encuestas a una amplia muestra de equipos directivos y etnografías escolares, que permitirán un análisis más profundo y detallado, desde la realidad de los centros, así como la comparación de resultados entre las comunidades autónomas participantes en el estudio (Cataluña, Baleares, La Rioja y Cantabria).

6. Referencias

- Álvarez Álvarez, C. y Piqueres-Bilbao, E. S. (2023). Asociaciones de familiares en centros públicos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 32, 325-346. <https://doi.org/10.18172/con.5226>
- Andrés-Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *EHQUIDAD, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 20, 247-280. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0020>
- Bernad, O. (2016). School and Immigrant origin families. En J. Garreta (Ed.), *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp. 169-196). Peter Lang.
- Bernad, O. y Llevot, N. (2018). La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación. En A. García-Manso (coord.), *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual* (pp. 41-55). Gedisa.
- Cerviño, I. y Torrelles, A. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52(1), 23-31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Escarbajal, A., Sánchez, M. y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 31-46. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>

- Essomba, M., Guardiola, J. y Pozos, K.V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- Garreta, J. y Llevot, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Garreta, J. (coord.), Aneas, A., Benabarre, R., Bernad, O., Llevot, N. y Torrelles, À. (2020). *Escola i diversitat cultural a Catalunya Evolució, situació i reptes de future*. Editorial Pagès.
- Garreta, J. y Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione interculturale*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104.
- Grant, K. B. y Ray, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. Sage.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, número 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-16673-consolidado.pdf>
- Llevot-Calvet, N. y Garreta-Bochaca, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92. <https://doi.org/10.14605/EI1721906>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <http://hdl.handle.net/10459.1/69778>
- Macià, M., Garreta, J. y Llevot, N. (2019). Migration and parental involvement. Catalonia (Spain). En M. Macia y N. Llevot (Eds.), *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools* (pp.19-58). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Markowitz, A. J., Baasok, D. y Grissom, J. A. (2020). Teacher-Child Racial/Ethnic Match and Parental Engagement With Head Start. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2132-2174. <https://doi.org/10.3102/0002831219899356>
- McWayne, C. M., Doucet, F. y Mistry, J. (2019). Family-School Partnerships in Ethnocultural Communities: Reorienting Conceptual Frameworks, Research Methods, and Intervention Efforts by Rotating Our Lens. En Susan M. Sheridan y Elizabeth Moorman

- Kim (eds.), *Research on Family-School Partnerships: Ethnocultural Diversity and the Home-to-School Link*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_1
- Morey, M. y Vecina, C. (2021). La atención a la diversidad cultural en los centros de máxima vulnerabilidad. La respuesta del claustro como eje vertebrador de la inclusión. En: A. S. Jiménez, J. Cáceres, M. Á. Vergara, E. M. Rainha y M. A. Martín (coords.), *Construyendo juntos una escuela para la vida* (67-73). Dykinson.
- Morey, M., Llevot, N., Vecina, C. y Oliver, M. M. (2023). Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 16(3), 325-342. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.3.27286>
- Pàmies Rovira, J. y Bertran, M. (2018). Factors affecting educational success and continuity among Young people of Moroccan descent in Catalonia (Spain). *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 179-189.
- Sahin, U. (2019). Parent's participation types in school education. *International journal of educational methodology*, 5(3), 315-324.
- Torrelles, À. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(3), 315-336. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235001>
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- Vecina-Merchante, C., Bernad-Cavero, O., Oliver-Barceló, M. y Morey-López, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional De Organizaciones (RIO)*, 32, 57-80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A. C. y Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural: un estudio etnográfico. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Llevot, Núria y Bernad, Olga **Software:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Validación:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Análisis formal:** Llevot, Núria; **Curación de datos:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Redacción-Preparación del borrador original:** Bernad, Olga y Llevot, Núria; **Redacción-Re- visión y Edición:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Visualización:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Supervisión:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Administración de proyectos:** Llevot, Núria **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Llevot, Núria y Bernad, Olga.

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento externo. La investigación que ha dado lugar a los resultados presentados en este texto ha sido financiada por el Programa Estatal para impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2023-2025. (Ministerio de Ciencia e Innovación, resolución PID2021-124334NB-100).

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de un proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación para impulsar la investigación científico-técnica y su transferencia, con inicio en 2023 y finalización prevista para el 2025. El proyecto se titula “Participación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora” (INVOLFAM) (PID2021-124334NB-100).

Conflicto de intereses: no hay.

AUTORAS:

Núria Llevot Calvet

Universidad de Lleida, España.

Núria Llevot Calvet. Profesora agregada del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida (Programa Serra Hunter). Sus líneas de investigación se centran en la mediación y educación intercultural, diversidad religiosa, minorías étnicas y cooperación Europa-África. Ha realizado estancias de investigación en universidades como Québec, Montreal, París, Roma, etc. Ha publicado artículos en revistas, capítulos de libro y libros. Es miembro del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación «INDEST» y del Grupo de Investigación GR-ASE «Análisis Educativo y Social» de la UdL. También es miembro de diversas redes nacionales e internacionales de educación e investigación, como GIER (Grupo Interuniversitario de Educación Rural), RIDE (Red Internacional de Derecho de la Educación) y RIBETER (Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales).

nuria.llevot@udl.cat

Índice H: 20

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

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55809497500>

Olga Bernad Cavero

Universidad de Lleida, España.

Olga Bernad Cavero. Profesora lectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Sus principales líneas de investigación se centran en la relación escuela-familia-entorno, participación de las familias extranjeras, diversidad cultural y religiosa. Ha realizado estancias de investigación y formación en universidades como Montreal, Roma, Bolonia. Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros. Es miembro del Grupo de Investigación GR-ASE “Análisis Educativo y Social” y del Instituto de Investigación INDEST “Instituto para el Desarrollo Social y Territorial”, de la UdL. También es miembro de diversas redes nacionales e internacionales de educación e investigación, como GIER (Grupo Interuniversitario de Educación Rural), RIDE (Red Internacional de Derecho de la Educación) y RIBETER (Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales).

olga.bernad@udl.cat

Índice H: 11

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5344-8130>