

Artículo de Investigación

Escuela y familias de origen extranjero: propuestas para una comunicación fluida y eficaz

School and families of foreign origin: proposals for fluid and effective communication

Olga Bernad-Cavero¹: Universidad de Lleida, España.

olga.bernad@udl.cat

Núria Llevot Calvet: Universidad de Lleida, España.

Nuria.llevot@udl.cat

Fecha de Recepción: 03/06/2024

Fecha de Aceptación: 16/11/2024

Fecha de Publicación: 18/02/2025

Cómo citar el artículo:

Bernad, O y Llevot, N. (2025). Escuela y familias de origen extranjero: propuestas para una comunicación fluida y eficaz [School and families of foreign origin: proposals for fluid and effective communication]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1696>

Resumen:

Introducción: Este artículo profundiza en la comunicación escuela-familias en las escuelas de Cataluña con un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero. Teniendo en cuenta que el establecimiento de una comunicación fluida, eficaz y bidireccional es un elemento clave para establecer una buena relación escuela-familia, se analiza qué canales y estrategias se utilizan en estas escuelas, cuáles son las principales barreras y qué acciones se implementan para superarlas. **Metodología:** Se ha realizado una etnografía en 8 escuelas y también se han hecho entrevistas en profundidad a representantes a nivel autonómico de la administración educativa, del Consejo Escolar, de las Asociaciones de familias y de otras entidades del tercer sector. **Resultados:** Se utilizan canales tradicionales y digitales. Las principales barreras de comunicación son: lingüísticas, socioeconómicas, culturales, institucionales y personales. Y las escuelas llevan a cabo diversas actuaciones para superar dichas barreras. **Discusión:** La pandemia Covid ha puesto de manifiesto la importancia de las barreras socioeconómicas, también se observa un auge de los canales digitales. **Conclusiones:** Se debería revisar y

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

actualizar los marcos de comunicación convencionales, con el objetivo de desarrollar estrategias inclusivas y versátiles, adaptadas a las necesidades de las familias. Se tendría que mejorar la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave: relación escuela-familia; comunicación escuela-familia; centros escolares de educación primaria; familias de origen extranjero; canales de comunicación; barreras de comunicación; innovación; pandemia Covid 19.

Abstract:

Introduction: This article takes an in-depth look at school-family communication in schools in Catalonia with a high percentage of pupils of foreign origin. Bearing in mind that the establishment of fluid, effective and bidirectional communication is a key element in establishing a good school-family relationship, we analyse what channels and strategies are used in these schools, what the main barriers are and what actions are implemented to overcome them. **Methodology:** An ethnography has been carried out in 8 schools and in-depth interviews have also been conducted with representatives at regional level of the educational administration, the School Council, family associations and other third sector entities. **Results:** Traditional and digital channels are used. The main communication barriers are: linguistic, socio-economic, cultural, institutional and personal. And schools take a variety of actions to overcome these barriers. **Discussions:** The Covid pandemic has highlighted the importance of socio-economic barriers, there is also a rise of digital channels. **Conclusions:** Conventional communication frameworks should be reviewed and updated, with the aim of developing inclusive and versatile strategies, adapted to the needs of families. Initial and in-service teacher training should be improved.

Keywords: school-family relationship; school-family communication; primary schools; families of foreign origin; communication channels; communication barriers; innovation; Covid 19 pandemic.

1. Introducción

El presente artículo nace en el marco del proyecto “Participación e implicación de las familias en los centros de educación primaria. Familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora” (INVOLFAM), del Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2021-124334NB-I00), con inicio en 2023 y finalización prevista para el 2025. En este proyecto están involucrados equipos de las universidades de La Rioja, Islas Baleares, Cantabria y Lleida, a la cual pertenecen los investigadores principales, Jordi Garreta y Núria Llevot.

A inicios del siglo XXI, España se convirtió en un país receptor de personas inmigrantes procedentes de otros países, con Marruecos como principal origen. Este fenómeno supuso un desafío para los centros educativos, sobre todo los sostenidos con fondos públicos, pues tuvieron que acoger en sus aulas alumnado de origen extranjero en unas condiciones en las que el profesorado carecía de recursos y estrategias suficientes y adecuadas para hacer frente a la diversidad cultural y religiosa que implicaba dicha situación (Bernad, 2016; Garreta, 2016). A partir de entonces, el discurso intercultural, compaginado a veces con actuaciones más compensatorias, ha ido impregnando progresivamente la vida de la comunidad educativa, como plasman los documentos de centro y las directrices mismas de la administración educativa (Garreta *et al.*, 2020; Morey y Vecina, 2021; Torrelles, 2022).

Actualmente, tanto los investigadores como los propios agentes de la comunidad educativa reconocen la importancia de establecer unas buenas relaciones escuela-familia basadas en la confianza mutua (Álvarez y Piqueres-Bilbao, 2023; Consejo Escolar, 2015; Gomila *et al.*, 2018;

Grant y Ray, 2013; Llevot y Bernad, 2015; Garreta, 2016). Sus efectos positivos revierten en el alumnado (Herrera y Espinoza, 2020), en el centro (Epstein, 2018), en el profesorado (Orozco y Moriña, 2019) y en las propias familias (Sahin, 2019). Pero si estas relaciones son importantes para las familias en general, adquieren mayor relevancia cuando se trata de las familias de origen extranjero (Andrés-Cabello, 2020; Bernad y Llevot, 2018, Vigo *et al.*, 2023). Para muchas familias recién llegadas, la escuela es una de las primeras instituciones de acogida y juega un importante papel a la hora de integrar a éstas en un nuevo entorno social con parámetros de justicia social por una sociedad inclusiva y equitativa (Consejo Escolar, 2015; Deslandes, 2019; Morey *et al.*, 2023).

Un factor clave en la construcción de una buena relación escuela-familia es el poder establecer una buena comunicación, opinión que comparten tanto las familias como los docentes (Abubakari, 2020; Andrés-Cabello y Giró, 2020; Li *et al.*, 2023), por los efectos positivos en el desarrollo académico del alumnado (Graham-Clay, 2005; Escarbajal y Guirao, 2015; Pàmies y Bertrán, 2018; Schnell y Azzolini, 2015). Se entiende por buena comunicación la que tiene por atributos que sea bidireccional, fluida, efectiva y eficaz (Chappel y Ratliffe, 2021; Gubbins y Otero, 2020; Macià y Garreta, 2020), ya que es la que aporta más beneficios (Garreta y Llevot, 2022). Es la comunicación cara a cara, la que se da en los contactos personales informales y en las entrevistas individuales o grupales (Abubakari, 2020; Chappel y Ratliffe, 2021; Macià y Garreta, 2020; Milosavljević *et al.*, 2022). Sin embargo, la comunicación que prevalece en la práctica habitual de muchos centros es la comunicación unidireccional, es decir, cuando el profesorado adopta el rol de experto y no tiene en cuenta los fondos de conocimiento de los padres y madres ni conoce verdaderamente sus intereses y preocupaciones (Chappel y Ratliffe, 2021; Mc Wayne *et al.*, 2019; Palomares, 2015). Esto se debe a que los vínculos entre escuela y familia se caracterizan mayoritariamente por correlaciones desiguales de poder detentadas por la escuela (Harris y Godall, 2008). En el caso de las familias extranjeras, este desequilibrio es especialmente acentuado (Garreta y Llevot, 2022).

Los centros educativos disponen de diversos canales de comunicación para establecer estas relaciones. Técnicamente, la tipología es variada. Se puede clasificar entre canales ricos y canales pobres (Garreta y Llevot, 2022; Macià, 2018). Los primeros engloban los encuentros cara a cara, las entrevistas, las llamadas telefónicas, las familias delegadas de aula, etc. Los segundos se refieren a las reuniones grupales, los paneles de anuncios, las circulares, la agenda escolar, el alumnado, etc. Otros distinguen entre canales formales (entrevistas, reuniones de inicio de curso, etc.) e informales (contactos en las entradas y salidas del centro, grupos de WhatsApp, etc.), que a su vez se dividen en canales grupales y familiares o individuales (Andrés-Cabello y Giró, 2020; Garreta *et al.*, 2020; Leenders *et al.*, 2019). Además, están los canales digitales (Garreta y Llevot, 2022; Macià y Garreta, 2018), como las plataformas educativas, las páginas web y los blogs de la escuela, el correo electrónico, los grupos de WhatsApp, etc. Pero, a pesar de esta diversidad, algunos estudios señalan la escasez de actuaciones dirigidas específicamente a las familias extranjeras que vayan más allá de los llamados canales de apoyo, como el uso de la mediación intercultural (Llevot y Garreta, 2024).

Por otra parte, la conexión escuela-familia no está exenta de dificultades y se hallan barreras que impiden la comunicación fluida, emocionalmente positiva, basada en la confianza, tanto por parte de las familias como del profesorado. Respecto a las familias extranjeras, Garreta y Llevot (2022) distinguen entre barreras lingüísticas, culturales, socioeconómicas e institucionales, debidas a la falta de conciliación familiar-laboral, horarios laborales, problemas de transporte, falta de tiempo, problemas de idioma, diferencias culturales o económicas (Abubakari, 2020; Gokalp *et al.*, 2021; Macià *et al.*, 2019). Por parte de la escuela, las limitaciones son la propia cultura escolar, a veces claramente alejada de la familiar, y el uso de códigos lingüísticos y culturales distintos a los de las familias (Lohmann *et al.*, 2018; Llevot

y Bernad, 2015). Otras barreras estarían relacionadas con la falta de compromiso, los estereotipos y prejuicios por parte del profesorado y las familias, la falta de confianza, etc. Estos obstáculos pueden provocar cierto distanciamiento de las familias hacia la escuela y la construcción incipiente de espirales negativas en la relación (Gokalp *et al.*, 2021; Perrier, 2007). Tampoco hay que obviar los efectos de la pandemia Covid 19. Los sucesivos confinamientos repercutieron ostensiblemente en el alumnado y asimismo en la organización y funcionamiento de los centros educativos, pero también en la relación escuela-familia (Spear *et al.*, 2021) por las restricciones en el acceso a la escuela y la necesidad de idear nuevas estrategias de comunicación. Además, la pandemia puso de manifiesto la brecha digital y agudizó la precariedad de las familias en situación de vulnerabilidad (Garreta y Llevot, 2022).

Para afrontar todos estos desafíos, en los centros se han implementado diversas estrategias con éxito variable (Cerviño y Torrelles, 2022; Llevot y Bernad, 2019; Lohmann *et al.*, 2018; Markowitz *et al.*, 2020; Torrelles *et al.*, 2022). Por ejemplo, se destaca el uso de la traducción y de la mediación intercultural (Llevot y Garreta, 2024), profesional o natural, para subsanar las dificultades lingüísticas y culturales que puedan surgir, ya sea por desconocimiento de las lenguas vehiculares escolares, desconocimiento del sistema educativo por parte de las familias, desconocimiento de la cultura de los países de origen de las familias por parte del profesorado, etc.

El propósito de este artículo es explorar en profundidad la comunicación existente entre la escuela y las familias en los centros de educación primaria de alta complejidad en Cataluña, designados así por la administración educativa de la Generalitat en base a ciertos criterios socioeconómicos y demográficos (nivel de formación y ocupación de los padres y madres, número de alumnos y alumnas con necesidades específicas, proporción de estudiantes de origen extranjero). Son centros que suelen tener un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero en situación de vulnerabilidad. En particular, se pretende analizar los canales y estrategias utilizados en estas escuelas para promover una comunicación fluida, eficaz y bidireccional; identificar las principales barreras que dificultan una buena relación entre la escuela y las familias extranjeras; y describir las acciones implementadas en las escuelas para superarlas.

2. Metodología

Para recabar la información, se ha optado por la metodología descriptiva cualitativa, que, al centrarse en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, amplía el detalle de los tópicos investigados, y se ha diseñado como un estudio de caso múltiple, que permite analizar varios casos en profundidad (Stake, 2020) y comparar diferentes contextos para obtener una visión más completa. La técnica de investigación utilizada ha sido la entrevista en profundidad o semiestructurada (Vallés, 2007) a personas conocedoras de la evolución y situación actual de la relación escuela-familia por su idoneidad para alcanzar los objetivos propuestos.

Este estudio, que forma parte de dos proyectos más amplios, se basa en el análisis de siete entrevistas en profundidad llevadas a cabo en la primera fase del proyecto INVOLFAM a representantes autonómicos de Cataluña y de ocho entrevistas a directores y directoras de los centros escolares catalanes en los que se realizaron las etnografías de la tercera fase de un proyecto Recercaixa.

Respecto a la primera fase del proyecto INVOLFAM², se realizaron siete entrevistas en profundidad a representantes de la administración educativa autonómica, del Consejo Escolar, de las Asociaciones de familias y de otras entidades del tercer sector. Los participantes se seleccionaron mediante muestreo intencional, eligiendo a personas que nos pudieran proporcionar información rica y relevante además de diversidad de perspectivas. Los criterios de selección fueron que tuvieran una trayectoria y experiencia significativas, que las personas de la administración educativa ocuparan un cargo de nivel técnico y que el resto ocuparan un cargo directivo y fueran representantes también a nivel autonómico de su entidad o institución. En resumen, se trata de personas con un perfil laboral con nivel de experto representativo de las experiencias llevadas a cabo en los centros de educación primaria de Cataluña en el campo de las relaciones comunicativas entre escuela y familias extranjeras.

Para las entrevistas, se utilizó un guion básico, adaptable al interlocutor, que comprendía 11 puntos sobre la relación escuela-familia y la implicación y participación en la educación de sus hijos e hijas y en la escuela de las familias en general y las familias de origen extranjero.

A propósito de este artículo, se analizaron los puntos 3 y 4:

3. Evolución y actualidad de la situación de la relación de las familias en la escuela.

- Factores socioeconómicos influyentes.
- Factores culturales influyentes.
- Efecto Covid y qué ha quedado de esta etapa.
- Otros factores que consideren.

4. Evolución y actualidad de cómo se informa y la comunicación entre las familias de origen extranjero y los profesionales de los centros escolares.

- ¿Cómo se realiza? Especificidades respecto al resto de familias.
- Puntos fuertes y débiles de la información y de la comunicación. Barreras de comunicación.
- Uso de las TIC y relevancia de éstas.

En síntesis, se indagó de forma muy abierta para la persona entrevistada acerca de la relación y comunicación entre la escuela y las familias de origen extranjero, los canales de comunicación más utilizados en las escuelas y su utilidad, las barreras de comunicación más frecuentes y qué acciones y estrategias se llevan a cabo para superarlas, entre otras cuestiones.

Las entrevistas tuvieron una duración de 60 a 90 minutos y fueron grabadas en audio. Se transcribieron para su análisis de forma manual, sin recurrir a software informático, con el objetivo de identificar y comprender los temas emergentes. Este proceso incluyó la elaboración de esquemas interpretativos y la comparación sistemática entre los diferentes discursos. Además, se adoptó un enfoque eminentemente sociocognitivo, siguiendo las teorías de Windish (1990) y Van Dijk (2000).

En cuanto a la tercera fase del Proyecto Recercaixa “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela”, se realizaron etnografías, durante el curso escolar 2017-2018, en 8 centros de educación primaria repartidos por el territorio de Cataluña, de titularidad pública y privada con concierto, con un porcentaje mayor al 50% de alumnado de origen extranjero y situados en municipios de más de 3.000 habitantes. A través de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988), se realizaron observaciones, entrevistas en profundidad a miembros del

² Las siguientes fases del proyecto INVOLFAM comprenden la realización de una encuesta telefónica a una muestra de más de 600 representantes de equipos directivos de centros de educación primaria de las comunidades autónomas de Cataluña, Islas Baleares, La Rioja y Cantabria; y la realización de etnografías en escuelas situadas en municipios de más de 2.000 habitantes de las mencionadas regiones con más del 30% de alumnado de origen extranjero. Concretamente, en Cataluña, se han seleccionado 7 centros para la realización de estas etnografías.

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. También se participó en reuniones, en tutorías, en actividades del centro y del aula, etc. Concretamente, para este estudio, se analizaron los resultados de las entrevistas realizadas a los directores y directoras de los centros escogidos concernientes a la relación y comunicación escuela-familia de origen extranjero, a la valoración de los canales de comunicación más utilizados y efectivos, a las barreras de comunicación detectadas y a la valoración de las acciones implementadas para favorecer una mejor comunicación y relación escuela-familia. Estas entrevistas, de unos 60 minutos de duración, fueron también grabadas en audio y se transcribieron y analizaron de la manera descrita en el párrafo anterior.

Respecto a los datos registrados, se han respetado los estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (2013) y se han aplicado los principios establecidos en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, que implican obtener el consentimiento informado de los participantes, la protección de sus datos personales y la confidencialidad de la información proporcionada, tal como señala González Ávila (2002). Además de procurar en su consentimiento de que comprendieran plenamente la naturaleza y el propósito de la investigación, se asignó un acrónimo único a cada entrevista, formado por la palabra “Entrevista” y un número correlativo (Entrevista 1, Entrevista 2, etc.), y cada escuela se distinguió también con un número correlativo (escuela 1, escuela 2, etc.) para salvaguardar su anonimato. A parte, se activaron medidas adicionales para asegurar que los datos recopilados fueran manejados con el máximo cuidado, reforzando el compromiso con la ética y la integridad en la investigación.

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis de los canales utilizados en las escuelas para la comunicación con las familias extranjeras, las principales barreras detectadas y las acciones y estrategias para superarlas.

3. Resultados

3.1 Canales de comunicación escuela-familia

En primer lugar, se diferencia entre canales formales, con un uso más dirigido y planificado, y canales informales, con un empleo más espontáneo y que a veces escapa al control del centro. Y dentro de ellos, se distingue entre los canales llamados tradicionales y los tecnológicos o digitales.

Se destaca el uso de los canales formales tradicionales: las entrevistas individuales o tutorías, a demanda del profesorado o de las familias, en las que el profesorado tutor juega un importante papel y que se utilizan principalmente para realizar el seguimiento académico, social y personal del alumnado; las reuniones colectivas, destacando las reuniones de inicio de curso, en las que la participación de las familias suele decrecer a medida que avanza la escolarización de sus hijos e hijas. Estas reuniones de inicio de curso suelen seguir un formato tradicional con una reunión general a nivel de ciclo o de etapa dirigida por el equipo directivo y de coordinación, seguida de una reunión a nivel de aula dirigida por el profesorado tutor donde se explican y debaten aspectos concretos del curso escolar y del grupo de alumnado y se presenta también al equipo docente; las familias delegadas de aula, que representan al conjunto de familias del aula y actúan como enlace entre el profesorado tutor y las familias; la agenda escolar, que aunque es usada por el alumnado para la planificación de las tareas escolares, también es utilizada por el profesorado y las familias como vía de comunicación a modo de notas; las notas y circulares, con una función informativa y cuyo formato en papel está siendo substituido por el formato electrónico; los paneles de anuncios, con una función

informativa sobre normativas y aspectos generales de la escuela y que se suelen encontrar en el vestíbulo de la escuela; los carteles, con una función también informativa sobre actividades organizadas por la escuela, el AFA o el entorno y dirigidas especialmente a la comunidad educativa, se suelen colgar en un sitio visible de la entrada a la escuela.

Respecto a los canales formales tecnológicos o digitales, se añaden: la plataforma digital de la escuela, que suele incluir un servicio de mensajería; el correo electrónico, ya sea con un uso informativo o comunicativo; programas de gestión escolar como Clickedu, Blackboard, Moodle, Google Classroom, Powerschool o edMondo, que permiten al profesorado crear aulas virtuales, gestionar tareas y calificaciones, comunicarse con las familias con servicios de mensajería mediante usuario y contraseña personalizados, donde éstas pueden acceder a información relevante sobre el rendimiento académico de sus hijos e hijas, horarios, actividades, etc.; las videoconferencias, que a raíz de la pandemia Covid 19 están sustituyendo a veces las tutorías o reuniones; aplicaciones como Zoom y Microsoft Teams, donde se realizan reuniones virtuales, individuales o grupales, facilitando la participación de las familias que no pueden ir físicamente a la escuela; aplicaciones diseñadas específicamente para las escuelas como Remind y ClassDojo, que permiten enviar mensajes instantáneos o compartir actualizaciones y fotos; la llamada telefónica, que se suele utilizar cuando los otros medios para contactar con las familias han sido infructuosos o cuando es necesario hablar urgentemente con el padre o madre; la página web del centro, los blogs y las redes sociales, que suelen tener un espacio abierto a la comunidad en general en el que difunden las noticias y señas de identidad del centro y los eventos y actividades que se realizan en la escuela, y otro espacio de uso restringido para la comunidad educativa de la escuela, que también permite una comunicación bidireccional. Las redes sociales más utilizadas son Instagram, Telegram, Facebook y Twitter, así como blogs escolares.

Entre los canales informales tradicionales destaca: el contacto personal en las entradas y salidas de los edificios y también en otros momentos y espacios del entorno, ya sea entre los profesionales del centro y las familias, entre las propias familias y entre éstas y el alumnado, que, a menudo, actúa como traductor y enlace entre la escuela y las familias, especialmente entre las que tienen dificultades lingüísticas. Dentro del grupo de canales informales digitales se hallan: la mensajería a través de aplicaciones móviles; las redes sociales, y los grupos de WhatsApp entre las familias del grupo clase y donde a veces también está el profesorado tutor.

A continuación, se comentará brevemente la valoración de los canales expuestos. En primer lugar, se resalta la importancia de establecer una comunicación bidireccional, basada en la confianza mutua y en unas relaciones afectivas positivas y horizontales.

Para mí la comunicación es más bidireccional, es cosa entre dos y entonces quiere decir que la información fluye en los dos sentidos y creo que va más en la línea de lo que hemos estado hablando durante todo el rato de crear unas relaciones horizontales para que haya esta comunicación entre familia y escuela a partir de estas bases, (...) estos sustratos de confianza, de empatía, de construcción conjunta y sobre todo viendo en el horizonte la educación y los aprendizajes de los niños y de las niñas. (Entrevista 9)

El primer aspecto a tener en cuenta es la comunicación, sin una buena comunicación por parte de ambas partes, no puede haber una buena relación ni tampoco una buena participación, (...) si no hay una comunicación efectiva y unas relaciones de confianza, no vendrán. (Entrevista 5)

A pesar del uso extendido y creciente de los canales digitales, se subraya la importancia de la comunicación cara a cara, especialmente en el caso de las familias de origen extranjero y de minorías étnicas.

Yo diría que ahora las escuelas disponen de suficientes herramientas electrónicas para comunicarse con las familias y los alumnos, Moodle, Classroom y otros más (...) sí, la pandemia marcó un antes y un después. Y el Departamento (de Educación) invierte muchos esfuerzos para digitalizar las escuelas, también en la formación tecnológica del profesorado. (Entrevista 10)

Las escuelas ahora están innovando mucho y aprovechando las tecnologías. Y esto quizás es una de las cosas que la pandemia nos ha ayudado a hacer. Yo creo que ahora las posibilidades que nos dan las tecnologías de comunicarnos, de no tener que visitar o reunirnos presencialmente, de hacer una videoconferencia, tener un canal de estos de Telegram, o las mismas páginas web o los blogs que tienen las escuelas, todos estos canales son importantes para informar y para comunicarnos en algunas cosas. Pero para mí lo que es la piel, la relación, el tú a tú, el conocernos, el trabajar conjuntamente para mí es imprescindible para crear estos vínculos de confianza y de estima también. (Entrevista 9)

Sí que es verdad que las tecnologías nos ayudan, pero a veces... Luego hay que decir: escucha, ¿has leído lo que te he enviado? Y la agenda de los niños también. (Entrevista 2)

Asimismo, se siguen utilizando otros canales de comunicación, pero con una valoración desigual, como la entrevista personal, las reuniones o el teléfono, siendo este más útil que el correo electrónico. Se señala la agenda escolar y el propio alumnado como canales poco efectivos. Por otra parte, a pesar de indicar la importancia de la entrevista personal y de la figura del profesor tutor, también se señalan dificultades para la realización de entrevistas entre tutores y familias.

Utilizamos todos los que están en nuestras manos: las tutorías, las entrevistas... también nos comunicamos con la agenda, por el teléfono... enviamos un correo electrónico... en la puerta de la escuela. (Entrevista 1)

Las tutorías, por supuesto. En las reuniones de inicio de grupo vienen y hay traductor, pero cuesta y tienen un papel muy pasivo. (Entrevista 6)

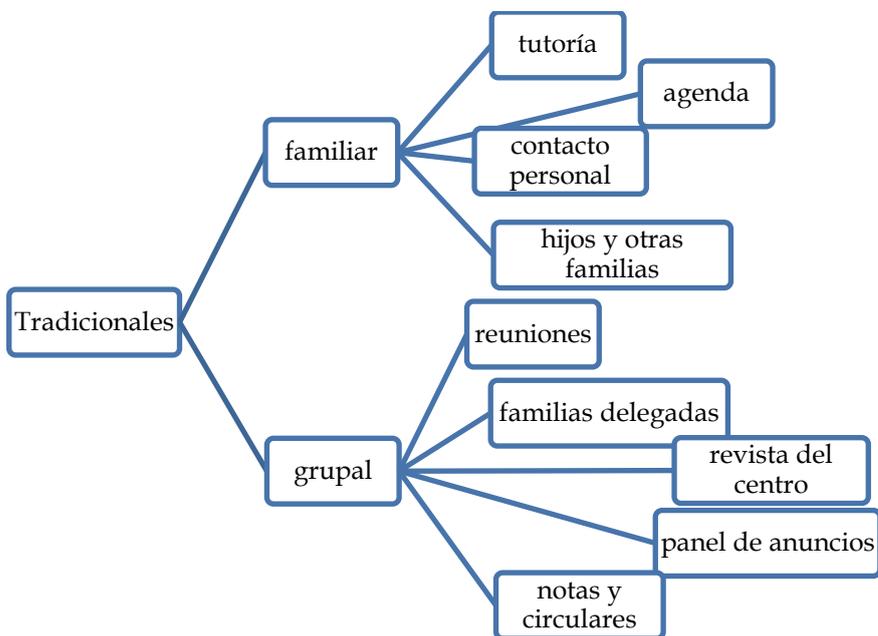
Yo creo que cualquier docente tiene que tener la acción tutorial incorporada en su día a día, pero tenemos figuras de personas tutoras, que esta relación que tienen con los niños y con las familias tiene que ser un poco especial, más estrecha, y yo creo que es un vínculo que es importantísimo para que todo esto pueda funcionar. (Entrevista 12)

Cuesta mucho, pero mucho, es agotador pero seguimos, ¿Qué vamos a hacer si no? Quedan un día que les vaya bien, escriben una nota de recordatorio en la agenda y se lo dicen al niño también, pero luego nada. (Entrevista 2).

A modo de resumen, las figuras 1 y 2 presentan los principales canales de comunicación, distinguiendo entre canales tradicionales y tecnológicos y a su vez entre familiares (o individuales) y grupales.

Figura 1.

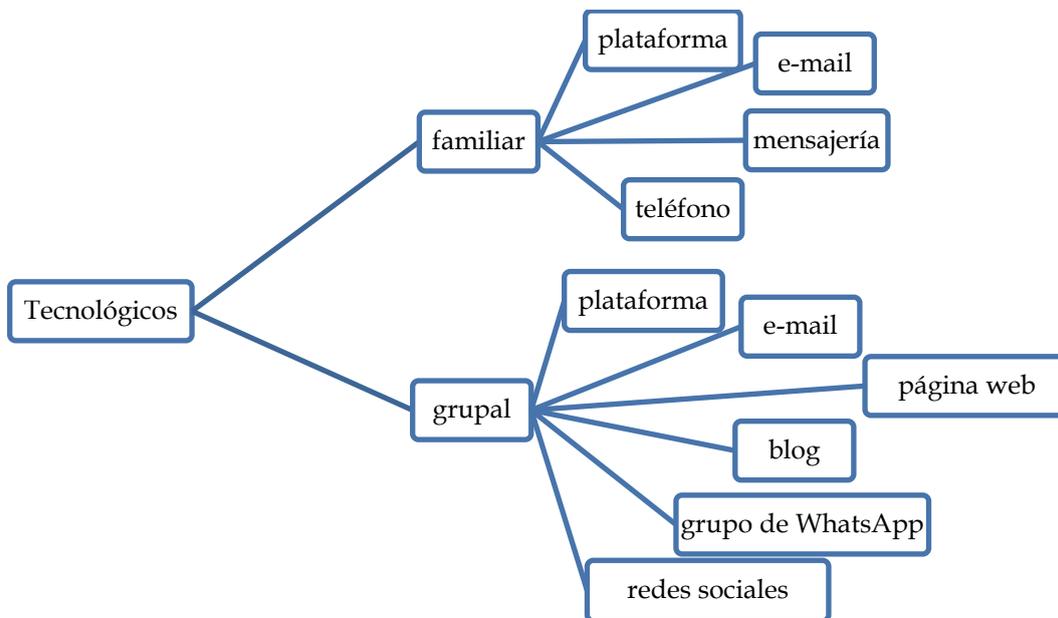
Canales de comunicación tradicionales



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.

Canales de comunicación tecnológicos



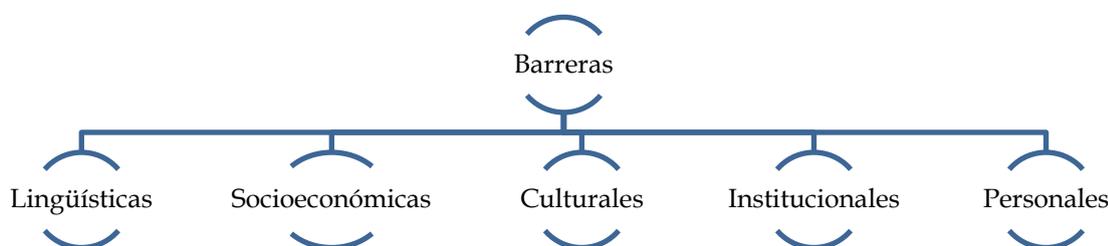
Fuente: Elaboración propia.

3.2 Barreras de comunicación y experiencias de éxito en las escuelas

Siguiendo la clasificación de Garreta y Llevot (2022), las principales barreras de comunicación identificadas son: a) lingüísticas, como el desconocimiento o dominio insuficiente de las lenguas vehiculares de la escuela por parte de las familias y el desconocimiento de las lenguas de origen u otras lenguas extranjeras por parte del profesorado, pero una lengua es algo más que el conocimiento de la gramática y aquí se añaden los errores de interpretación de las palabras y del lenguaje no verbal por parte de los interlocutores; b) culturales, entre las que hay el desconocimiento del sistema educativo del país de acogida por parte de las familias, diferentes valores educativos y culturales, valor otorgado a la educación y a la escuela, diferente percepción de la función de la escuela y del rol de padre y madre de alumno y del rol del profesorado; c) socioeconómicas, como la falta de conciliación familiar, los largos horarios de trabajo que viven algunas familias de origen extranjero, pobreza y problemas económicos, familias desestructuradas, las condiciones de vivienda, el entorno social; d) institucionales, entre las que se encuentra una organización poco proclive a abrir el centro a las familias, horarios rígidos de atención a las familias, falta de recursos humanos, económicos y materiales, un AFA poco eficiente y poco abierta a las familias de origen extranjero, falta de formación del profesorado, cultura escolar poco inclusiva, reticencias y prejuicios hacia las familias extranjeras, falta de oportunidades para compartir las expectativas. También se han detectado otras barreras más singulares (barreras personales), relacionadas con los intereses de la familia, las creencias y actitudes del profesorado y las familias, el proyecto migratorio y de vida de las familias, etc. Seguidamente la figura 3 enumera las barreras de comunicación detectadas.

Figura 3.

Barreras de comunicación



Fuente: Elaboración propia.

La pandemia Covid 19 supuso un punto de inflexión para las escuelas. Por una parte, como constatan los resultados del proyecto INVOLFAM, se tuvieron que adaptar los canales de comunicación, emergiendo las videoconferencias y los grupos de WhatsApp como una vía eficaz para hacer el seguimiento escolar de los niños y niñas, pero en el caso de las familias en situación de vulnerabilidad quizá fue el teléfono móvil el canal más eficaz. Por otra parte, la pandemia y los periodos de confinamiento sucesivos pusieron de manifiesto la brecha digital y otras barreras socioeconómicas. Ante estas circunstancias, los equipos sociales de las escuelas, especialmente los técnicos en integración social (TIS) y los educadores sociales, jugaron un papel crucial en la lucha contra las inequidades sociales y educativas, sin menoscabar el papel del profesorado y de los equipos directivos de las escuelas.

Mirando hacia atrás, creo que ha tenido efectos devastadores y ha hecho evidentes

estas inequidades sociales y las desigualdades que tenemos en nuestro sistema educativo. (...) Durante la época de pandemia estuve acompañando dos centros educativos y tal, y creo que hicieron lo imposible, (...) familias de otros países y de niveles socioeconómicos muy bajos, pues llegaban a hacer videoconferencias a las 8 de la tarde o a las 9, con el único móvil que tenía el padre o la madre. (Entrevista 9)

Los educadores sociales, hay que reconocerlo, hicieron todo lo posible y más para llegar a las familias más vulnerables, que no tenían ordenador ni wifi, sé de algunos, cuando estábamos encerrados, que iban por los buzones repartiendo los dossiers en papel con las actividades educativas a realizar. Y en una escuela, el propio director fue por las casas del pueblo repartiendo las tablets de la escuela. (Entrevista 14)

Para superar estas barreras, en las escuelas se han implementado acciones como:

- a) Planes de acogida de las nuevas familias, aunque suelen tener una duración limitada. Dentro de estos planes, en algunas escuelas se ha instaurado la figura de familia de acogida y la del voluntariado lingüístico, que ayudan a las familias extranjeras recién llegadas a conocer el nuevo entorno escolar y social, a integrarse en la comunidad y a practicar la lengua catalana en situaciones cotidianas.
- b) Familias delegadas del aula, escogidas frecuentemente por votación entre el conjunto de familias y que muchas veces actúan como puente comunicativo entre el centro o el profesorado tutor y el conjunto de familias.
- c) Cursos de formación dirigidos a las familias. Entre éstos, destacan los cursos de alfabetización y de lengua catalana, organizados por el AFA o por el centro directamente y llevados a cabo frecuentemente con ayuda de voluntariado externo o del propio centro.
- d) Cursos y seminarios de formación dirigidos al profesorado sobre las culturas de origen de las familias del centro, los sistemas educativos de origen y sobre habilidades comunicativas.
- e) Abrir el centro a las familias, promoviendo su participación en las actividades del centro y del aula y facilitando los horarios de tutorías y de atención a las familias. Por ejemplo, en la escuela 3, la directora suele estar presente en el momento de entrada al centro, saludando a las familias y preocupándose por sus problemas. En la escuela 6, en las primeras horas de la mañana siempre hay un miembro del equipo directivo disponible para escuchar y atender los intereses y las necesidades de las familias, que muchas veces son más sociales y económicas que educativas. En la misma escuela, se promueve también que las familias propongan actividades para los talleres semanales. Este hecho ayuda a establecer un clima de confianza y a que las familias se sientan valoradas y escuchadas y también a conocer mejor la organización y funcionamiento del centro. En esta línea, para visibilizar la escuela y dotar de sentido al quehacer diario, se suelen organizar jornadas abiertas a la comunidad y a las familias, como exposiciones de los trabajos escolares, representaciones teatrales y festivas, donde las familias juegan un papel de espectadoras; y dando un paso más, especialmente en las escuelas que han optado por metodologías más innovadoras como el trabajo por proyectos (escuela 4), fiestas y actividades donde las familias tienen un papel más activo y adoptan un rol de aprendiz, poniéndose en la piel del alumnado. También suele ser usual la organización esporádica de jornadas y semanas interculturales, en las que se invita a las familias a diseñar o realizar algún taller o actividad y a mostrar aspectos de su cultura y gastronomía; aunque suelen estar bien valoradas, como contrapunto se señala que muchas veces se queda en algo folclórico y superficial.
- f) Abrir el centro al entorno, poniéndolo a disposición de la comunidad en horarios no lectivos, la biblioteca escolar, las aulas o los patios escolares, por ejemplo. Otra acción

en este sentido es organizar las actividades extraescolares conjuntamente con otras escuelas y entidades.

- g) Abrir el entorno a la escuela, implementando proyectos comunitarios y organizando actividades en horario lectivo y no lectivo, conjuntamente con otras escuelas, entidades y asociaciones del entorno. En esta línea, destacan el Proyecto Magnet (escuela 7), los Planes de entorno 0-20 (escuela 1) y el Proyecto Educación 360 (escuela 4). El Proyecto Magnet, liderado por la Fundación Bofill e inspirado en las escuelas Magnet de los EEUU en los años 70, ayuda a las escuelas a desarrollar un proyecto de calidad, innovador y atractivo, a través de la cooperación del centro con una institución de referencia de su entorno, por ejemplo, una escuela de música o de teatro municipal. Los planes de entorno 0-20 permiten dar una respuesta integral y de tipo comunitario a las necesidades educativas del alumnado de 0-20 años, más allá del ámbito académico, construyendo una red de soporte a la comunidad educativa con la colaboración de los diferentes recursos municipales y entidades culturales, sociales y deportivas. Por último, la Alianza Educación 360. Educación a tiempo completo, una iniciativa impulsada por la Fundación Jaume Bofill, la Diputación de Barcelona y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, actualmente está integrada por más de 300 organizaciones e instituciones y entre sus objetivos se contempla: contribuir a la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a las actividades educativas y de tiempo libre; ofrecer actividades de calidad mediante propuestas innovadoras adecuadas a los niños y niñas y jóvenes, alineadas con el proyecto educativo territorial y el proyecto educativo de centro y que incorporen la dimensión comunitaria y de vinculación con el territorio.
- h) Utilizar la traducción y mediación, profesional o natural, en el caso de dificultades lingüísticas y conflictos culturales. El servicio de mediación profesional es externo y no siempre inmediato. Ante los recortes de este servicio por parte de la administración educativa, en los centros se suele recurrir frecuentemente a la mediación natural, y el alumnado, otros familiares o familias actúan como traductor-mediador. El servicio de mediación se suele utilizar durante las tutorías y reuniones. Pero en algún centro (escuela 4) para evitar la formación de grupos excluyentes en las reuniones de inicio de curso, se ha implementado esta iniciativa: se convoca previamente a las familias con dificultades lingüísticas y, con ayuda de un mediador o mediadora o utilizando una lengua extranjera, se les anticipan los contenidos que se tratarán en la reunión. Luego, estas familias acuden también a la reunión junto con el resto de familias y frecuentemente ayudan al profesor o profesora a dilucidar posibles dudas por parte de las familias.
- i) Facilitar la comunicación con ayuda de pictogramas, carteles en los que predomina el lenguaje visual, colocación de vitrinas o paneles a modo de expositores en el vestíbulo de entrada con el material y uniformes de deporte que debe llevar el alumnado, por ejemplo, y también facilitando el uso de app y aplicaciones móviles de traducción. También, aunque en raras ocasiones, traduciendo las circulares, notas y carteles a otras lenguas que no sean las vehiculares de la escuela, y usando otras lenguas extranjeras como el inglés o el francés en la comunicación cara a cara.
- j) Mejora de los espacios y tiempos. En algunas escuelas se han habilitado espacios específicos para la realización de las entrevistas y se han mejorado, frecuentemente con la colaboración de las familias, los patios escolares y los espacios de espera en las entradas y salidas. Asimismo, aunque durante los periodos de la pandemia Covid 19 se limitó la entrada de las familias al centro siguiendo los protocolos de prevención, en algunas escuelas se han ampliado los horarios, permitiendo que las familias y sus hijos e hijas se queden un rato merendando y jugando en el patio escolar, por ejemplo. También en alguna escuela, se ha implementado iniciativas para promover la relación entre las familias y entre familias y profesionales de la escuela, pudiendo comentar y

compartir distendidamente intereses y preocupaciones respecto a la educación de sus hijos e hijas, por ejemplo, la hora del café (escuela 7), donde después de entrar los niños y niñas a las aulas, algunos familiares y miembros del equipo de la escuela dialogan sobre diversos temas en una sala de la escuela. Algunas de estas iniciativas están dirigidas al conjunto de las familias y otras específicamente a las familias extranjeras.

- k) Incorporación de nuevas figuras profesionales en el equipo social del centro, como los auxiliares de educación especial, los TIS y los educadores sociales. Se resalta el papel de las personas que desempeñan la función de TIS o de educadora social, haciendo frecuentemente de puente entre las familias y la escuela y también con servicios sociales y educativos comunitarios, estableciendo vínculos con las familias en situación de vulnerabilidad, conociéndolas mejor, preocupándose por su situación socioeconómica, necesidades e intereses y acercándolas a la escuela.

4. Discusión

Se parte de la idea de que para establecer una buena relación escuela-familia y favorecer la implicación de las familias, un aspecto esencial a tener en cuenta es la comunicación, que tendría que ser bidireccional, transparente, fluida y efectiva y basada en la confianza mutua (Epstein y Sheldon, 2019; Llevot y Calvet, 2015).

De acuerdo con los resultados de anteriores investigaciones (Abubakari, 2020; Andrés-Cabello y Giró, 2020; Garreta y Llevot, 2022), se destaca que los principales canales de comunicación utilizados en las escuelas con las familias de origen extranjero continúan siendo los tradicionales, como las entrevistas, reuniones colectivas y la agenda escolar. Se resalta especialmente la relevancia de la comunicación informal durante las entradas y salidas y en otros contextos como un parque cercano a la escuela, ya sea entre los profesionales del centro y las familias o entre las familias. Estos momentos pueden propiciar el acercamiento de las familias a la escuela y la construcción de espirales positivas de relación. Sin embargo, como se plasma bien en las entrevistas realizadas en el marco del proyecto INVOLFAM, a raíz de la pandemia Covid 19 se observa un auge significativo en el uso de los canales digitales. Siguiendo a Spear *et al.* (2021) los periodos de confinamiento provocados por la pandemia Covid 19 pusieron de manifiesto la brecha digital y otras barreras de acceso como la falta de formación del profesorado en tecnología y reticencias ante el uso de recursos digitales. En estas situaciones, el profesorado y especialmente los TIS y los educadores sociales desempeñaron un papel crucial en la lucha contra la inequidades sociales y educativas y a favor de la igualdad de oportunidades y la justicia social. Las personas entrevistadas comentan que muchas familias en situación de vulnerabilidad no disponían en sus casas de wifi ni de ordenadores u otros dispositivos tecnológicos y desde los centros se prestaron tablets, ordenadores portátiles y otros dispositivos al alumnado. También explican cómo se realizaba el seguimiento escolar y se hablaba con las familias a través de videoconferencias, videollamadas, WhatsApp o simplemente una llamada telefónica.

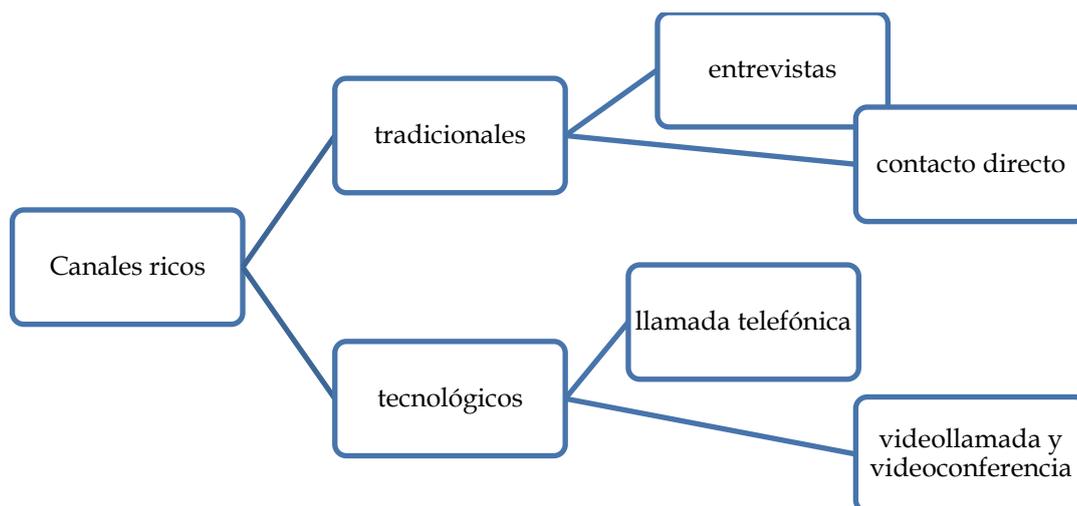
Por otra parte, Garreta y Llevot (2022) y Macià y Garreta (2020) clasifican los canales de comunicación en canales ricos (favorecen una comunicación bidireccional y fluida, permiten un *feedback* inmediato y personalizar los mensajes y son más eficaces), canales pobres (la comunicación suele ser unidireccional y poco eficaz y suele tener una función informativa) y tecnológicos. Siguiendo esta clasificación, proponemos insertar las diferentes opciones tecnológicas entre los canales ricos y pobres (ver figuras 4 y 5), teniendo en cuenta que un canal pobre no significa en modo alguno que deba ser eliminado o substituido por otro más rico, sino que se debe explorar su riqueza y limitaciones para mejorarlo en lo posible y que la información proporcionada sea clara, relevante y oportuna. Por ejemplo, la reunión de inicio de curso suele seguir el mismo formato año tras año en muchas escuelas, estableciéndose una

relación de poder determinada, al ocupar el profesorado tutor un lugar y papel predominante en el desarrollo de la reunión, las familias adoptan el papel de espectadoras, formulando las cuestiones al finalizar la reunión, y las familias que no hablan catalán ni español siguen el hilo de la reunión con ayuda de un traductor o mediador. Quizás se podría mejorar la estructura de la reunión haciéndola más dinámica, organizando grupos de trabajo y recogiendo previamente los intereses e inquietudes de las familias; y respecto a las familias extranjeras, anticiparles el contenido de la reunión para que tengan un papel más activo en el transcurso de la reunión. Otra medida podría ser la exhibición de los paneles informativos, que muchas veces pasan desapercibidos para algunas familias, pero pueden servir de recordatorio de los plazos de solicitud de una ayuda o beca o visualizar el material que deben llevar sus hijos o hijas, por ejemplo.

Respecto a los canales tecnológicos, se defiende que la línea entre considerarlos ricos o pobres puede ser en cierto modo ambigua por su ambivalencia. El correo electrónico, en ocasiones, puede ser utilizado como vía informativa a nivel grupal a modo de anuncio de las actividades que organiza la escuela, por ejemplo. Pero a la vez puede ser una vía de comunicación efectiva entre una familia y el profesorado tutor de sus hijos e hijas. Mención aparte merece la utilización del WhatsApp, pues mientras en algunas escuelas se promueve la formación de grupos de WhatsApp entre familias y profesorado-tutor e incluso alguna de las personas entrevistadas señala que podría ser un canal efectivo con las familias extranjeras ya que hoy en día prácticamente todas las familias disponen de teléfono móvil, en otras escuelas el profesorado se muestra reticente frente al uso de este dispositivo. Otro aspecto a comentar es el uso de las videoconferencias y videollamadas que, por una parte, pueden facilitar la comunicación con las familias, eliminando las barreras de acceso físico al centro y facilitando la disponibilidad de tiempo y horarios; pero, por la otra, evidencian la brecha digital y pueden favorecer en cierto sentido la desconexión de las familias hacia el centro y la ruptura del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y al grupo-clase.

Figura 4.

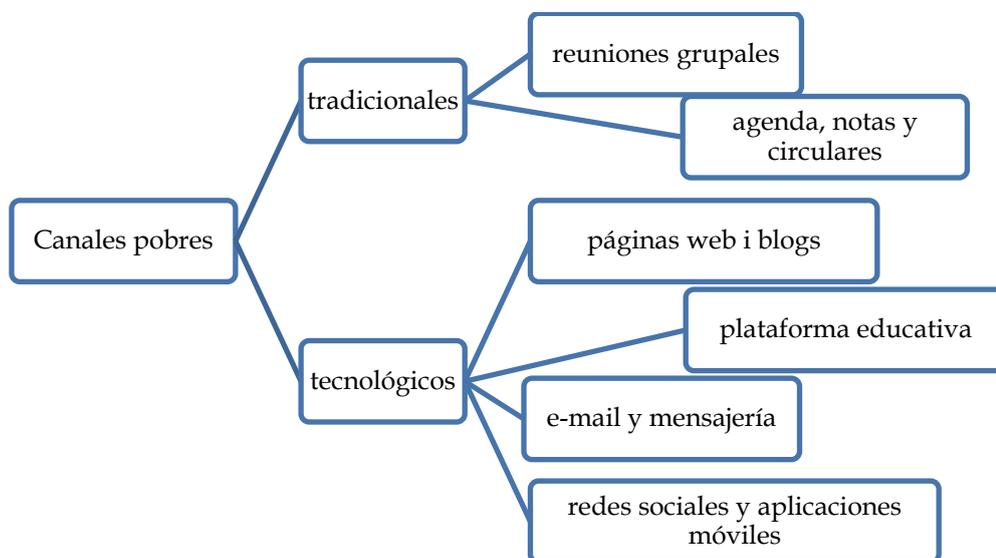
Canales de comunicación ricos



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.

Canales de comunicación pobres



Fuente: Elaboración propia.

Garreta y Llevot (2022) añaden a esta clasificación los llamados canales de apoyo, entre los que se encontrarían los mediadores y traductores, ya sean profesionales o naturales. Considerando por nuestra parte que un canal de apoyo es un canal en el cual la comunicación directa entre los profesionales del centro y las familias es mediada por una tercera persona, añadiríamos también a este grupo las familias delegadas y el alumnado, que Garreta y Macià (2020) incluyen dentro de los canales ricos y pobres, respectivamente.

Seguendo a Auduc (2007), el alumnado, sobre todo en el caso de las familias que no tengan un dominio suficiente de la lengua catalana o española, juega un papel importante como transmisor de la información dada desde la escuela ya sea oralmente o por escrito a través de las notas y circulares. Algunas de las personas entrevistadas señalan la “responsabilidad” que recae en ellos al tener que recordar a sus padres o madres las citas de las entrevistas o reuniones, traducir las circulares o notas, hacerse cargo de sus hermanos o hermanas menores, etc. Además, las familias por sí mismas pueden ser un canal efectivo de comunicación informal, por ejemplo, comentando, a la salida de la escuela, aspectos de la vida escolar o traduciendo algún documento.

Otro punto a comentar sería el papel de las personas con profesiones sociales que se han incorporado como figuras internas a los equipos de los centros de máxima complejidad de Cataluña (González, 2022). Estos equipos han jugado un papel esencial en la atención a las necesidades específicas de los estudiantes y sus familias. En muchas escuelas, además del trabajo directo con el alumnado, tanto el TIS como el educador social canalizan la comunicación con las familias más vulnerables en los momentos de entradas y salidas, intentado conocer sus intereses y necesidades y estableciendo vínculos con estas familias. Recientemente, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña ha aprobado la normativa que regula las funciones de estos profesionales en los centros educativos, sin embargo, quedan algunas aristas pendientes de resolver, como la coordinación entre ambos profesionales y con el profesorado. Promover la estabilización de estos profesionales en los centros educativos, diseñar grupos de trabajo mixtos en colaboración con colegios y asociaciones profesionales y también con las Facultades de educación de las universidades,

mejorar la coordinación con los equipos socioeducativos externos, de Educación y de Servicios Sociales, podrían ser algunas de las propuestas de mejora.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada por Garreta y Llevot (2022), se identifican varias barreras principales en la comunicación entre la escuela y las familias extranjeras. Entre estas barreras se encuentran las lingüísticas, como el desconocimiento de las lenguas catalana y española; las culturales, que incluyen los choques culturales entre la cultura de origen y la del país de acogida; las socioeconómicas, como la situación de pobreza; y las institucionales, como la falta de formación del profesorado. Además de éstas, se propone añadir un tercer bloque de barreras personales, que incluye elementos relacionados con las características individuales de las familias y el profesorado, que también pueden dificultar una comunicación efectiva. Entre estas barreras personales se encuentran las actitudes individuales, el proyecto migratorio y de vida, el proyecto educativo para sus hijos e hijas, los estereotipos y prejuicios por ambas partes, las creencias personales sobre la educación, la escuela y los roles de los agentes implicados, así como las experiencias escolares previas.

Es importante reconocer y abordar estas barreras para mejorar la comunicación y colaboración entre la escuela y las familias extranjeras (Gokalp *et al.*, 2021; Llevot y Bernad, 2019; Llevot y Garreta, 2024; Vigo-Arrazola *et al.*, 2023). En esta línea, algunas investigaciones también remarcan la necesidad de trabajar desde la perspectiva de la educación intercultural y respeto a las diferencias (Essomba *et al.*, 2019; Garreta *et al.*, 2020; Garreta y Torrelles, 2020; Iriño y Torrelles, 2023). Algunas de las acciones para superarlas son el uso de la mediación intercultural, implementación de planes de acogida, acciones formativas para el profesorado y las familias, etc. La apertura del centro a su entorno y el trabajo en red con otros organismos y entidades también es fundamental para fomentar el sentido de pertenencia y vínculo con la comunidad (Bernad y Llevot, 2018; Vecina *et al.*, 2024). Sin embargo, más allá del uso de la mediación y traducción, apenas se realizan actuaciones específicas para las familias extranjeras (Garreta y Llevot, 2022), y se apunta como propuesta la renovación de las estrategias comunicativas tradicionales, adaptándolas a las necesidades de las familias.

5. Conclusiones

En conclusión, las escuelas disponen de un abanico diverso de canales de comunicación con las familias de origen extranjero, que incluyen estrategias comunicativas tradicionales y tecnológicas y unos canales de apoyo, de uso variable según la escuela, los interlocutores, el contenido del mensaje y la situación de la interacción. Siguiendo a Garreta y Llevot (2022), estos canales se podrían clasificar a su vez entre canales ricos y canales pobres. Asimismo, sobresalen unas barreras de comunicación y relación, divididas en barreras lingüísticas, culturales, socioeconómicas e institucionales (Garreta y Llevot, 2022), a las que se añaden las barreras personales.

Abordar las barreras de comunicación (ver figura 3) de manera integral y colaborativa es esencial para mejorar la comunicación y la colaboración entre la escuela y las familias extranjeras, creando asimismo un entorno educativo más inclusivo y equitativo, donde todas las familias se sientan valoradas y apoyadas y que pertenecen a la comunidad educativa. Para ello, las políticas escolares deben incluir la creación de espacios de diálogo intercultural abiertos a la comunidad educativa y al entorno, y la promoción de la participación democrática de todos los agentes implicados, además del diseño de proyectos comunitarios. Por otra parte, es crucial revisar y actualizar los marcos de comunicación tradicionales y tecnológicos para diseñar un plan de comunicación integral a nivel de centro educativo, optimizando el uso de los canales existentes (ver las figuras 1 y 2, y las figuras 4 y 5) y diseñando otros nuevos. Este plan debe incluir estrategias innovadoras e inclusivas que fomenten una comunicación

bidireccional, fluida y eficaz, y también versátiles para permitir una amplia gama de opciones adaptadas a las diversas necesidades de las familias en su conjunto y a las de origen extranjero en particular.

5.1. Limitaciones y prospectivas

Para finalizar, como se ha comentado anteriormente, la muestra de este estudio es pequeña y los resultados son limitados, circunscritos a la comunidad autónoma de Cataluña. En las siguientes fases del proyecto INVOLFAM se está llevando a cabo una encuesta telefónica a una muestra amplia de equipos directivos de escuelas de educación primaria de cuatro comunidades autónomas, que permitirá una visión de conjunto y un análisis pormenorizado de estas cuestiones; y también se prevé la realización de etnografías escolares, que permitirán profundizar en estas cuestiones, escuchando también las voces del profesorado y de las familias. Por ejemplo, indagar qué elementos caracterizan mejor a un canal o estrategia comunicativa para definirlo como canal rico o pobre y la situación actual de los canales tecnológicos, conocer qué estrategias son las más adecuadas y también qué actuaciones se están llevando a cabo en los centros y qué repercusiones tienen en la mejora de la comunicación con las familias extranjeras.

Se propone la elaboración de un plan de comunicación para cada centro, adaptado a sus características y realidad socioeducativa. Dentro de este plan, se destaca la importancia de mejorar la formación inicial y continua del profesorado, asegurando que estén preparados para enfrentar los desafíos de la comunicación intercultural. Esta formación en habilidades comunicativas y en la gestión de la diversidad cultural es esencial para crear un entorno educativo inclusivo y debe incluir talleres y cursos específicos sobre habilidades comunicativas, competencias interculturales, herramientas tecnológicas para la comunicación y estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y la participación activa de todas las familias. Para ello, las instituciones educativas deben implementar políticas claras que apoyen la formación del profesorado en estos ámbitos. También es fundamental la creación de redes de apoyo entre el profesorado y profesionales socioeducativos para compartir experiencias y buenas prácticas, bajo el asesoramiento de personas expertas en interculturalidad y comunicación; y que reciban regularmente apoyo y recursos que les permitan actualizar sus conocimientos y habilidades.

Siguiendo a Epstein y Sheldon (2019), se subraya la necesidad de evaluar por parte de las instituciones educativas el impacto de las estrategias implementadas y la efectividad de los cambios realizados para mejorar la comunicación y participación de las familias y poder realizar los ajustes necesarios, por lo tanto, la mera elaboración e implementación de un plan de comunicación no son suficientes, sino que debería ser evaluado sistemáticamente. Se podrían utilizar métodos cuantitativos como una encuesta periódica mediante un cuestionario para obtener el *feedback* de las familias. También se podrían analizar métricas de interacción en las redes sociales del centro y del AFA. Y además examinar la frecuencia y calidad de las comunicaciones ya sea por medios tradicionales o digitales. Pero también se podrían utilizar métodos cualitativos como observaciones en el entorno escolar y entrevistas y grupos focales con familiares para profundizar en sus experiencias y percepciones. Estos aspectos deberían estar contemplados en el plan de comunicación del centro y podrían ser analizados durante el transcurso de una etnografía participativa con la colaboración de los investigadores. Estas herramientas podrían ayudar a las escuelas a identificar áreas de mejora y a ajustar las estrategias implementadas a las necesidades detectadas, ayudando así a promover una comunicación bidireccional, relevante y eficaz, y también a fomentar una participación familiar más efectiva y significativa.

6. Referencias

- Abubakari, Y. (2020). Perspectives of Teachers and Parents on Parent-Teacher Communication and Social Media Communication. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences Jates*, 10(4), 5-36. <https://doi.org/10.24368/jates.v10i4.184>
- 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>
- Andrés-Cabello, S. y Giró, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- 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 (Ed.), *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>
- Chappel, J. y Ratliffe, K. (2021). Factors Impacting Positive School-Home Communication: A Multiple Case Study of Family-School Partnership Practices in Eight Elementary Schools in Hawai'i. *School Community Journal*, 31(2), 9-30. <https://www.adi.org/journal/2021fw/ChappelRatliffeFW21.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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>
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs to school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- 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. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 141-157. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.395>
- Garreta, J. (Ed.), Aneas, A., Benabarre, R., Bernad, O., Llevot, N. y Torrelles, À. (2020). *Escola i diversitat cultural a Catalunya: Evolució, situació i reptes de futur*. Editorial Pagès.
- 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. 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>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gokalp, S., Akbasli, S. y Dis, O. (2021). Communication Barriers in the Context of School-Parents Cooperation. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 83-96. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83>
- Gomila, M. A., Pascual, B. y Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465641>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130.
- Grant, K. B. y Ray, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. Sage.
- Harris, A. y Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Herrera Martínez, L. y Espinoza Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252/280>
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M. y Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>

- Li, L.-W., Ochoa, W., McWayne, C. M., Priebe Rocha, L. y Hyun, S. (2023). "Talk to Me": Parent-Teacher Background Similarity, Communication Quality, and Barriers to School-Based Engagement Among Ethnoculturally Diverse Head Start Families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 29(2), 267-278. <https://doi.org/10.1037/cdp0000497>
- 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. (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. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.1.8761>
- 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>
- Lohmann, M. J., Hathcote, A. R. y Kathleen, A. B. (2018). Addressing the Barriers to Family-School Collaboration: A Brief Review of the Literature and Recommendations for Practice. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(1), 25-31. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454424>
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Macià, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Macià, M. y Garreta, J. (2020). La comunicación familia-escuela: realidades, desafíos y nuevos rumbos. En H. Cárcamo y M.L. Mora (Eds.), *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 71-89). Ediciones Universidad Bío-Bío.
- 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 C. McWayne, F. Doucet y S. Sheridan (Eds.), *Ethnocultural Diversity and the Home-to-School Link. Research on Family-School Partnerships* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_1
- Milosavljević Đukić, T. B., Bogavac, D. S., Stojadinović, A. M. y Rajčević, P. Đ. (2022). Parental involvement in education and collaboration with school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-01-14>

- 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 (Eds.), *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp. 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>
- Orozco Almario, I. C. y Moriña Díez, A. (2019). Prácticas docentes para una educación inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación. Profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- 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. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2592/2730>
- Périer, P. (2007). École et familles populaires. *Dossier XYZep*, 26, marzo de 2007. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993812.pdf>
- Sahin, U. (2019). Parent's participation types in school education. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 315-324. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.315>
- Schnell, P. y Azzolini, D. (2015). The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from Southern Europe. *Migration Studies*, 3(2), 217-240. <https://doi.org/10.1093/migration/mnu040>
- Spear, S., Parkin, J., Steen, T. y Goodall, J. (2021). Fostering "parental participation in schooling": primary school teachers' insights from the COVID-19 school closures. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- 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>
- Torrelles, A., Cerviño, I. y Lasheras, P. (2022). Educación intercultural en España: Enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 26(2), 367-391. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- Van Dijk, T. (Ed.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.

- 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>
- Windish, U. (1990). *Speech and reasoning in everyday life*. Cambridge University Press.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de las autoras:

Conceptualización: Bernad, Olga y Llevot, Núria **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-Revisión y Edición:** Bernad, Olga y Llevot, Núria; **Visualización:** Llevot, Núria y Bernad, Olga; **Supervisión:** Llevot, Núria; **Administración de proyectos:** Llevot, Núria; **Todas las autoras 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). Por otra parte, también se presentan resultados del proyecto Recercaixa "Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela", financiada por "Fundación La Caixa".

AUTORAS:**Olga Bernad Caveró:**

Universidad de Lleida.

Olga Bernad Caveró. 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:** 13**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5344-8130>**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=jdb4avcAAAAJ&hl=ca>**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Olga-Bernad-Cavero>**Academia.edu:** <https://udl.academia.edu/OlgaBernadCavero>**Portal de investigación de Cataluña (CORA):** [Portal de la Recerca de Catalunya: Resultats de cerca \(csuc.cat\)](#)**Núria Llevot Calvet:**

Universidad de Lleida.

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, Sherbrooke, París, Padova, 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:** 21**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6945-2502>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55809497500>**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=4tWNWk8AAAAJ&hl=ca>**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Nuria-Llevot-Calvet>**Academia.edu:** <https://lleida.academia.edu/N%C3%BAriaLlevotCalvet>**Web of Science:** <https://www.webofscience.com/wos/author/record/P-2978-2014>**Portal investigación de Cataluña (CORA):** [Portal de la Recerca de Catalunya: Página de l'investigador \(csuc.cat\)](#)