



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Lozano Martínez, Josefina; Alcaraz García, Salvador; Colás Bravo, M<sup>a</sup> Pilar  
LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES Y SUS RELACIONES CON LAS FAMILIAS: EL  
CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA

Educación XX1, vol. 16, núm. 1, 2013, pp. 207-231

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# 10

## **LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES Y SUS RELACIONES CON LAS FAMILIAS: EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA**

**(MULTICULTURAL SCHOOLS AND THEIR RELATIONSHIPS WITH  
FAMILIES: THE CASE OF THE REGION OF MURCIA)**

Josefina Lozano Martínez y Salvador Alcaraz García  
*Universidad de Murcia*

M<sup>a</sup> Pilar Colás Bravo  
*Universidad de Sevilla*

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.724

### **RESUMEN**

En esta investigación se ha analizado la participación de las familias de origen autóctono y extranjero en centros docentes de educación primaria de la Región de Murcia. Para ello, se ha administrado un cuestionario de 18 preguntas tipo Likert a 1.932 familias. Los resultados informan de la presencia de tres grupos de familias según su grado de participación: un primer grupo, integrado por familias autóctonas que se caracteriza por participar con mayor intensidad en las reuniones de padres, actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres, en las tutorías; un segundo grupo, que constituye el grupo de familias extranjeras y se mantiene en niveles medios de participación, aunque con una tendencia hacia valores inferiores de participación en relación al primer grupo; y un tercer grupo, integrado también por familias autóctonas, que se caracteriza por participar con poca intensidad en el centro docente en el que está escolarizado su hijo. La investigación concluye con un conjunto de propuestas de mejora dirigidas a favorecer la participación entre las familias y el centro docente.

### **ABSTRACT**

In this research we have analyzed the participation of native and foreign families in primary schools in the Region of Murcia. Thus, it has been administered a questionnaire of 18 Likert-type questions to 1932 families. The results

indicate the presence of three groups of families according to their degree of participation: A first group, composed of native families characterized by more intense participation in parent meetings, school activities, the AMPA, in the schools of parents, in tutoring; a second group, which is the group of foreign families and remains at average levels of participation, although with a trend towards lower values of participation in relation to the first group; and a third group, which also includes native families, characterized by low intensity participate in any school where your child is enrolled. The research concludes with a set of proposals for improvements aimed at increasing participation among families and the school.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los flujos migratorios han supuesto un incremento de hijos de familias de procedencia extranjera en las aulas escolares. Esta situación demanda un sistema educativo que se constituya en motor de integración intercultural y que, por tanto, sea capaz de promover y mejorar las posibilidades de integración social de todos (Lozano, 2007). Pero a nuestro entender, sería un error abordar las cuestiones relativas a la educación intercultural con independencia del conjunto de problemas que afectan al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular (López Melero, 2004).

Desde estos planteamientos y como un centro de interés, hemos de considerar que el proceso de inclusión educativa del alumnado de origen extranjero está mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. La escuela es el primer espacio social en el que las personas de origen extranjero son reconocidas como personas y no como fuerza de trabajo o fuente de problemas sociales (Santos, 2009). De hecho, la participación de la familia en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero (Informe del Defensor del Pueblo, 2003; Díez Palomar y Flecha, 2010), de lo que es consciente la propia familia (Santos y Lorenzo, 2003). No obstante, no se trata únicamente de implicar a las familias en el seguimiento de tareas y progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro escolar para que, en consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005).

El sistema educativo debe ejercer un liderazgo en la tarea de ayudar a que las familias de origen extranjero aumenten su compromiso con la educación de sus hijos. En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en esta dirección (Essomba, 2006; Torres, 2007).

Pero, ¿están preparados los centros escolares para dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado que acogen? Estudios previos destacan las dificultades que se están presentando en los centros cuando se pretende ofrecer una verdadera respuesta educativa de calidad a las necesidades específicas que presentan los alumnos de origen extranjero en las aulas que aspiran a ser inclusivas (Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003; Carbonell, 2005). Estas dificultades vienen de la mano, en muchos casos, de la escasa participación de las familias, tanto de origen extranjero como autóctono, en los centros educativos (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011a, b; Leiva, 2011).

Sin duda, la colaboración escuela-familia es fundamental dado que, como indica Bolívar (2009), la participación de los padres en el centro educativo tiene su importancia en la aportación que hace a la tarea propiamente educativa desarrollada por los profesionales. Además, una relación entre las familias de origen inmigrante y los centros educativos que acogen y educan a los niños de estas familias, ayuda a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos. En este sentido, la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo, no sólo a las familias, sino a toda la comunidad educativa (Buendía, Aguado, Marín y Soriano, 2005; Gairín e Iglesias, 2008; Ainscow y otros, 2007; Sales, traver y García, 2011).

Sin embargo, a pesar de los conocidos y señalados beneficios de la participación familiar en la escuela, los niveles de participación en la misma son muy bajos, al menos desde modelos democráticos (Santos y Lorenzo, 2003). Según describen Santos y Lorenzo (2009) en los resultados de una investigación llevada a cabo en la comunidad gallega *con familias de origen autóctono e inmigrante* que tenían a sus hijos escolarizados en educación secundaria obligatoria, se observa que las segundas afirmaban, en mayor medida que las primeras, que no asistían a las reuniones que convocaba la escuela, o lo hacían en muy contadas ocasiones. Concretamente, el 86,9% de los padres y el 53,3% de las madres de origen inmigrante estarían en esta situación, frente al 71,2% de los padres de origen autóctono y el 33,3% de las madres. Los porcentajes de participación descienden aún más en el caso de su implicación en las actividades de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). El 92,3% de los padres y el 85,9% de las madres de origen inmigrante no participa en las actividades de la asociación, o lo hacen poco, y aunque estos altos porcentajes vuelven a repetirse entre las familias de origen autóctono (85,3% y 76,2%, respectivamente), la intensidad del fenómeno es menor.

Éste y otros estudios (Goenechea, 2005) han profundizado en la correlación entre el origen étnico-cultural de las familias y su participación en el entorno escolar, indicando que los padres de origen latinoamericano presentan un menor grado de implicación y participación que los originarios de los países del este de Europa. Sin embargo, su participación es mayor que la de las familias de origen magrebí.

Con relación a este hecho, es sabido, como señala Feito (2011), que la inmensa mayoría de las familias desconoce las distintas formas de participar en la escuela, o ésta no facilita su participación. En este sentido, García Fernández y Moreno (2002, 220) definen la baja participación de las familias de origen inmigrante en términos de «pseudo-participación en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto». Las razones que la explican hay que situarlas, sobre todo, en los problemas con la lengua, el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (Llevot, 2002; Llorent Bedmar, 2004), los estereotipos del profesorado o la falta de estabilidad familiar.

No obstante, este análisis causal no sólo debe tener en consideración la condición migratoria de las familias, sino que también hemos de tener en cuenta la situación concreta del sistema educativo (Bolívar, 2009). En tal dirección, conviene destacar las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar e incluso contribuir a reducir los estereotipos (Merino y Muñoz, 1998).

A pesar de los beneficios de la participación familiar en la escuela, la realidad en nuestro país es que existen unos índices de participación familiar muy bajos, al menos desde modelos democráticos y participativos. Así, un gran porcentaje de las familias de origen inmigrante o autóctono no utilizan ninguna de las dos vías institucionales de participación, es decir, el Consejo Escolar para la toma de decisiones educativas o el AMPA para la organización de actividades complementarias al currículo oficial. Y, en el caso restante, cuando hay implicación de las familias en la escuela, éstas están socioculturalmente bien integradas. Se estima que la principal preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y más concretamente en que no tengan problemas en el centro y por tanto, la implicación en la gestión educativa es un asunto residual para el interés familiar.

Por todo lo argumentado hasta el momento, esta investigación analiza cómo es la participación de las familias, concretamente de los padres, de origen autóctono y extranjero en 15 centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia donde están escolarizados sus hijos. En este

sentido, se valora su asistencia a las actividades del centro cuando se les convocan o por el contrario presentan actitudes pasivas ante todo lo que gira en torno a la institución educativa en la que están inmersos sus hijos durante toda su vida escolar. Además, se pretende conocer si la participación es diferente en función de su origen. Pensemos que la Región de Murcia acoge cada año a un elevado número de extranjeros que eligen esta región como lugar de residencia, convirtiéndose en la cuarta comunidad con mayor proporción de alumnos extranjeros. Si partimos del hecho de que casi una de cada siete personas residentes en la Región es de procedencia extranjera, ello afecta a las necesidades del sistema educativo.

## **1. METODOLOGÍA**

Esta investigación utiliza una metodología descriptiva tipo encuesta. Con esta metodología se pretende conocer y describir la participación de las familias en los centros escolares. Esta metodología es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo, para conocer esta realidad. Se utiliza también un diseño ex - post - facto en el que se compara la participación de familias autóctonas con extranjeras. Finalmente se utiliza un diseño correlacional multivariante, incluyendo dos técnicas complementarias: análisis de Cluster y análisis de correspondencias. El objetivo de la primera es identificar cluster o agrupaciones del objeto de estudio (familias) en función del comportamiento de determinadas variables. El análisis de correspondencias nos permite representar espacialmente la distribución de estas agrupaciones.

### **1.1. Objetivos**

El objetivo general es analizar la participación de las familias de origen autóctono y extranjero en los centros docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia para proponer actuaciones que favorezcan la inclusión del alumnado extranjero en las aulas escolares.

### **1.2. Población y Muestra**

La población objeto de estudio la constituyen las familias de los alumnos que asisten a los centros públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que imparten Educación Primaria y que acogen a alumnado de origen extranjero.

En la selección muestral se determinaron los siguientes criterios:

- a. Que fuesen centros públicos con diferente proporción de familias de origen extranjero.
- b. Que estuviesen representados centros ubicados en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales.
- c. Que los centros acogiesen a alumnos pertenecientes a distintas nacionalidades.
- d. Que estuviesen incluidas el conjunto de las comarcas de la Región de Murcia.

La población total de familias (unidad muestral) que se incluían en estos criterios ascendía a un total de 10.000. Se obtiene con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del  $\pm 2,3\%$  una muestra de 1932 familias (madres y padres). Posteriormente, mediante un muestreo por conglomerados se obtiene el número de centros necesarios (15), para acceder al número de familias que componen la muestra.

Por tanto, la unidad de análisis de esta investigación queda definida por grupos de familias (madres y padres) de origen autóctono y extranjero (Tabla 1). En este sentido, la población comprende a todas aquellas familias de dicho alumnado escolarizado en la etapa de Educación Primaria de centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La selección de la muestra se realizó durante el curso académico 2008/2009.

<b>Origen</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
España	1456	75,4%
Unión Europea	8	0,4%
Europa del Este	27	1,4%
Latinoamérica	282	14,6%
África	114	5,9%
Asia	2	0,1%
Otros	44	2,2%
<i>Total</i>	<i>1932</i>	<i>100%</i>

Tabla 1. Distribución de las familias por origen.

De las familias de origen extranjero que componían la muestra total (24,6%), el 3,9% habitaban en España desde hace menos de un año, el 20,6%

habitaban desde un intervalo de tiempo comprendido entre uno y cinco años y el resto, es decir, el 75,5% se caracterizaban por un tiempo de estancia mayor de cinco años.

El nivel de estudios y la situación laboral de los padres y madres objeto de estudio pueden apreciarse en las Figuras 1 y 2:

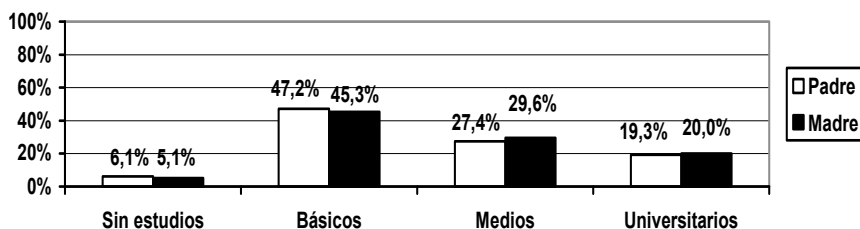


Figura 1. Nivel de estudios de las familias participantes.

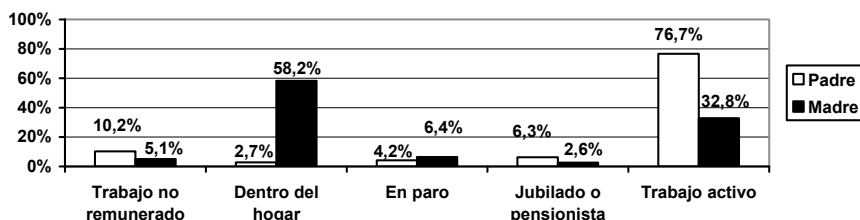


Figura 2. Situación laboral de las familias participantes.

### 1.2.1. Instrumento de recogida de información

En relación a la técnica de recogida de datos, se ha utilizado un cuestionario «ad hoc». Mediante esta técnica se pretende recabar información sobre distintos tipos y niveles de participación escolar de las familias autóctonas y extranjeras.

En este cuestionario se incluyen 18 preguntas-respuestas tipo Likert con tres valores de graduación (1= Poco; 2= Algo; 3= Mucho), dirigido a padres y madres de alumnado escolarizado en Educación Primaria. Las preguntas del cuestionario se dirigieron a recoger la siguiente información: datos de identificación de las familias, participación de las familias en la vida del centro, valoración de las familias sobre multiculturalidad, valoración de los recursos disponibles en los centros e implicación del centro para informar y formar a las familias sobre aspectos multiculturales. Sin embargo, en esta ocasión nos centramos en los resultados obtenidos respecto de la participación de las familias en la vida del centro.



Previamente a la construcción definitiva, el cuestionario fue sometido a un estudio piloto, donde se seleccionaron de manera aleatoria a una serie de familias con hijos escolarizados en centros docentes de Educación Primaria; familias que no se han incluido en la muestra de estudio. Además, el cuestionario fue sometido a un juicio de expertos, en el que participaron especialistas universitarios en metodología de la investigación y en educación intercultural para evaluar la validez del constructo.

En relación a la fiabilidad del cuestionario, a la luz de los análisis realizados, la estructura del cuestionario se compone de cuatro subescalas, como se aprecia en la Tabla 2. En este artículo mostramos el coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach's) de cada una de las subescalas y los ítems que compusieron la parte de la subescala «Participación de la familia», cuyo análisis se utilizó para dar respuesta al objetivo de investigación que se presenta.

Subescala	Ítems	Alpha de Cronbach's
Participación de familia	¿Participan en reuniones de padres y madres?	,745
	¿Participan en actividades extraescolares?	
	¿Participan en la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA)?	
	¿Participan en la escuela de padres?	
	¿Qué les parecen las charlas de formación dirigidas a la acogida de niños de familias extranjeras?	
	¿Qué les parecen las charlas de formación dirigidas a las familias de todos los alumnos sobre la educación intercultural?	
	¿Van a las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo o el centro?	
Valoración sobre multiculturalidad	5 ítems	,769
Valoración sobre recursos	2 ítems	,754
Formación intercultural en el centro	4 ítems	,643

Tabla 2. Dimensiones y escala incluida en el cuestionario.

### 1.3. Procedimiento de recogida de información y análisis de la información

Durante el curso 2009/2010, los cuestionarios fueron repartidos y recogidos en los centros por miembros del equipo de investigación o por docentes de los propios centros que, desinteresadamente, prestaron su colaboración. Los cuestionarios se acompañaban de una carta en la que se exponía a las familias el objeto de la investigación y se explicaba el contenido

y la forma de cumplimentar y devolver al centro el cuestionario. El análisis consistió en un estudio exploratorio para depurar y corregir datos anómalos y en la utilización de técnicas estadísticas para variables cuantitativas (cálculo de frecuencias y porcentajes, Chi cuadrado, Tablas de contingencia y análisis de conglomerados) mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 18.0).

## 2. RESULTADOS

### 2.1. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en reuniones del centro docente

La mayoría de las familias participantes opinan que participan «algo» (45,6%) o «poco» (30,4%) cuando el centro docente en el que están escolarizados sus hijos convoca reuniones informativas sobre aspectos educativos. Por el contrario, un 24% de las familias encuestadas consideran que participan «mucho» en dichas reuniones. Pero, ¿existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias autóctonas y extranjeras? La aplicación del estadístico  $\chi^2$  confirma que existe diferencias entre las familias según el origen de éstas ( $\chi^2 (2) = 138,813$ ;  $p = ,000$ ). En este sentido, en esta investigación las familias extranjeras participan menos que las familias autóctonas en aquellas reuniones informativas que los centros docentes celebran para comunicar aspectos educativos de sus hijos, como muestra la Figura 3.

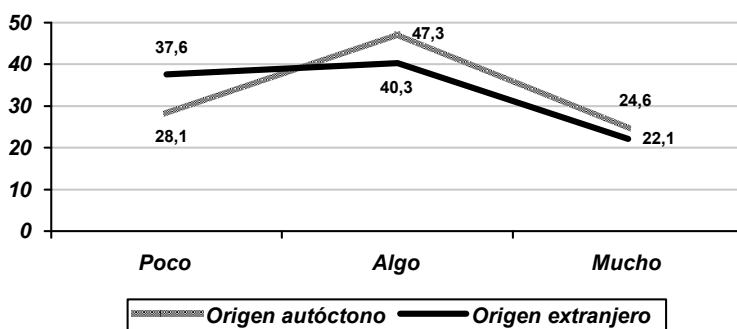


Figura 3. Porcentajes de participación de familias autóctonas e inmigrantes en reuniones del centro escolar.

### 2.3. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en actividades extraescolares

La participación de las familias en las actividades extraescolares organizadas en el centro docente en el que se escolarizan sus hijos es escasa, ya

que un 46,5% afirman participar «poco» y un 39,2% participan «algo». Tan sólo un 14,3% afirma que participan «mucho». Por otro lado, existen diferencias entre familias autóctonas y extranjeras ( $\chi^2(2) = 317,698$ ;  $p = ,000$ ). En este sentido, existe un grupo mayor de familias extranjeras (50,3%) que participan «poco» en las actividades extraescolares del centro, en comparación con el grupo de familias autóctonas que también afirman participar «poco» (45,3%). No obstante, existe un grupo mayor de familias extranjeras (15,1%) que de familias autóctonas (14,0%) que participan «mucho». Esta relación se invierte con la opción de respuesta «algo». Estos datos se muestran en la Figura 4.

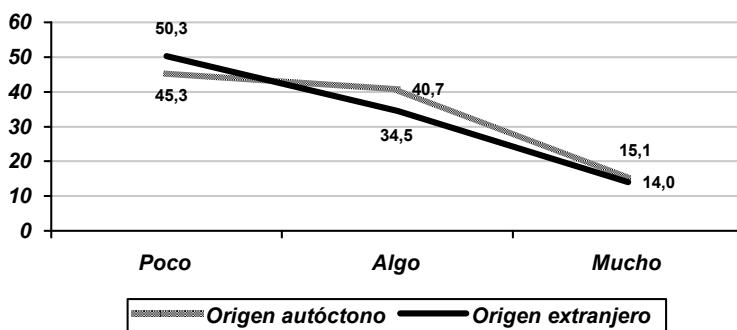


Figura 4. Porcentajes de participación en actividades extraescolares de familias autóctonas e inmigrantes.

#### 2.4. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en la AMPA

En relación a la participación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del centro docente, un 63,9% de las familias participantes en la investigación participan «poco», el 25,9% «algo» y, tan sólo, el 10,3% opina que participan «mucho». Igualmente, existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias, según éstas sean de origen autóctono o extranjero ( $\chi^2(2) = 836,023$ ;  $p = ,000$ ). En efecto, existe una mayor cantidad de familias extranjeras (77,8%) que afirman participar «poco» en el AMPA del centro en relación a las familias autóctonas (59,3%). El porcentaje de familias que afirman participar «mucho» en el AMPA es menor en las familias extranjeras (6,1%) que en las familias autóctonas (11,6%). Lo mismo sucede para la opción de respuesta «algo», que es seleccionada por el 16,1% de las familias extranjeras y el 29,1% de las familias autóctonas.

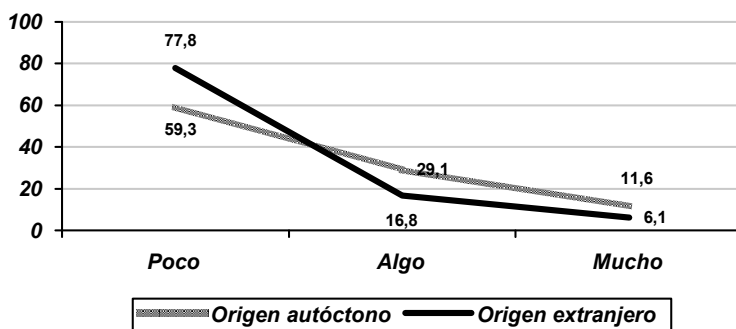


Figura 5. Porcentajes de participación de familias autóctonas e inmigrantes en el AMPA.

### 2.5. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en la escuela de padres

Únicamente el 20,6% de las familias encuestadas participan «algo» (17,5%) o «mucho» (3,1%) en las escuelas de padres que se organizan en los centros docentes. Por consiguiente, la gran mayoría de las familias (79,4%) consideran que participan «poco» en dicha actividad. La aplicación de la  $\chi^2$  nos confirma la hipótesis alternativa con un nivel de significación de  $p = .000$ , aceptando que existen diferencias significativas entre estos colectivos.

### 2.6. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en las tutorías

La mayoría de familias encuestadas consideran que asisten y participan «mucho» (48,4%) o «algo» (46%) en las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo al centro. Por el contrario, existe un 5,5% que afirman asistir o participar «poco» o nada en dicha actividad. Nuevamente, existen diferencias estadísticamente significativas según el origen de las familias ( $\chi^2(2) = 632,294$ ;  $p = ,000$ ). En este sentido, las familias de origen extranjero tienden a participar menos en las tutorías que las familias de origen autóctono, es decir, tienden a mantener un acercamiento menor a los tutores de sus hijos. Así, existe un grupo mayor de familias autóctonas (51,4%) que opina que participa «mucho» en las tutorías del centro en comparación con las familias extranjeras (39,3%). Por consiguiente, existe un grupo menor de familias autóctonas (5%) que afirma participar «poco», ya que este porcentaje es de 7,2% en las familias extranjeras. Sin embargo, hay un porcentaje mayor de familias extranjeras (53,6%) que, en comparación con las familias autóctonas (43,6%), opinan que participan «algo», como puede verse en la Figura 6.

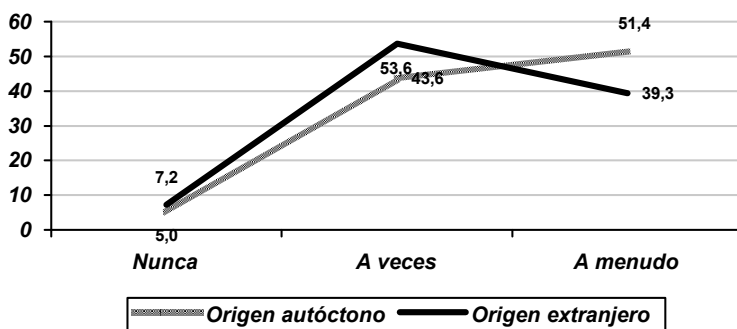


Figura 6. Porcentajes de participación de familias de origen autóctono e inmigrante en tutorías.

## 2.7. Tipologías o perfiles de participación de las familias en los centros educativos

Dado que entre las familias de origen autóctono y extranjero se observan diferencias significativas en cuanto a su nivel de participación, procedemos a aplicar un análisis de conglomerados para conocer si estos dos colectivos son similares entre sí y diferentes entre ellos. Es decir, si presentan perfiles de comportamiento diferenciado y si así fuera en qué aspectos estriba esa diferencia.

Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 3. Sorprendentemente para nosotros el análisis detecta la existencia de tres clusters o grupos.

	N	% Combinado	% del total
Cluster 1	689	42,5%	35,7%
Cluster 2	384	23,7%	19,9%
Cluster 3	550	33,9%	28,5%
Cluster Combinado	1623	100%	84,0%
Casos excluidos	309		16,0%
Total	1932		100%

Tabla 3. Cluster o tipologías de comportamientos en cuanto a participación familiar en los centros escolares.

En la Tabla 4 se observa que el colectivo de familias de origen autóctono se posiciona en el cluster 1 y 3, mientras que el colectivo de familias de origen extranjero se aglutina, básicamente, en el cluster 2.

	Familias autóctonas		Familias extranjeras	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cluster 1	669	54,9	20	5,0
Cluster 2	0	,0	384	95,0
Cluster 3	550	45,1	0	,0
Clust. combinado	1219	100	404	100

Tabla 4. Pertenencia de las familias autóctonas y extranjeras a los perfiles o clusters identificados.

Una vez identificados los conglomerados, nos interesaba conocer las respuestas que caracterizaba a cada uno de ellos en relación a la participación en los centros escolares. Para facilitar la lectura presentamos los resultados obtenidos mediante figuras. En relación a *la participación en reuniones del centro docente* (ver Figura 7), los integrantes del cluster 1 (54,9% de familias autóctonas) se caracterizan por tener un porcentaje elevado de «mucho participación» en las reuniones de padres (81,9%). Por el contrario, la menor intensidad de participación está más representada en el cluster 3, mientras que el cluster 2 tiene una posición media entre estos dos grupos y hace referencia al grupo de familias extranjeras.

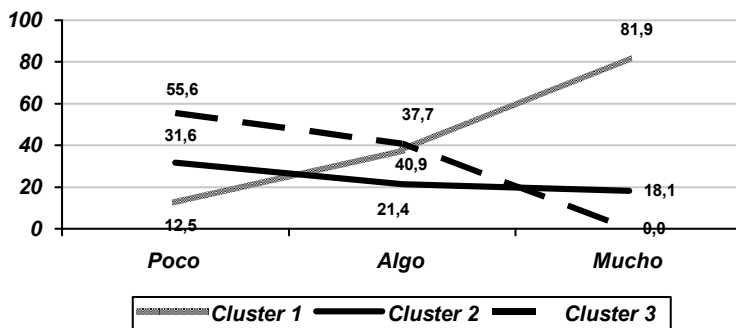


Figura 7. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en reuniones del centro docente».

En relación a *la participación de las familias en actividades extraescolares*, el grupo de familias autóctonas que pertenecen al cluster 1 (ver Figura 8) se caracteriza por participar «mucho» en dichas actividades (77,4%). Por el contrario, el cluster 3 representa el mayor grupo de familias (48,3%) que admiten participar «poco» en actividades extraescolares. Sin embargo, las familias extranjeras que componen el cluster 2 se caracterizan por un perfil de intensidad de participación en actividades extraescolares más homogéneo.

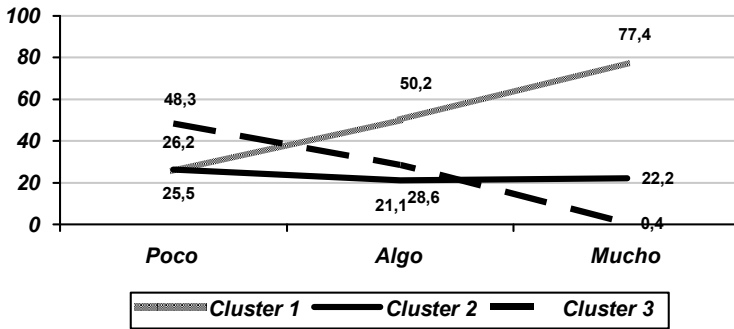


Figura 8. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en actividades extraescolares».

En relación a la participación en reuniones del centro docente, los integrantes del cluster 1 (54,9% de familias autóctonas), se caracterizan por tener un porcentaje elevado de «mucho participación» en las reuniones de padres (81,9%). Por el contrario, la menor intensidad de participación está más representada en el cluster 3, mientras que el cluster 2 tiene una posición media entre estos dos grupos y hace referencia al grupo de familias extranjeras.

Por otro lado, el grupo de familias que, en mayor porcentaje, participa con «mucho» intensidad en el AMPA (ver Figura 9) corresponde a las que conforman el cluster 1 (90,7%). Sin embargo, la menor intensidad de participación está más representada en el cluster 3 (52,4%). Por el contrario, las familias del cluster 2, que son las familias extranjeras, se mantienen en niveles medios de participación, aunque con una tendencia hacia valores inferiores de participación.

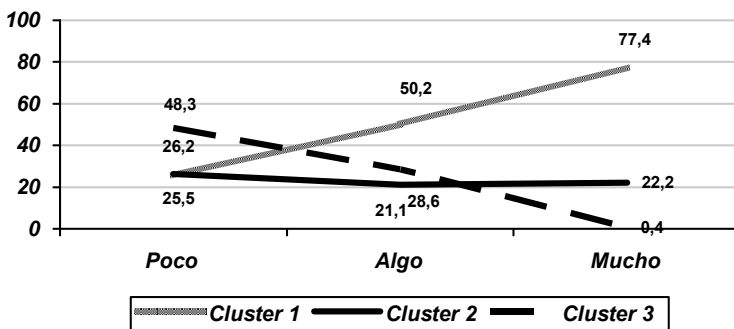


Figura 9. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en el AMPA».

En relación a la *participación en escuelas de padres*, la mayor intensidad la representa el cluster 1 con un 86,7% (ver Figura 10). Sin embargo, la intensidad menor de participación en las escuelas de padres recae en el clus-

ter 3 (42,4%). Las familias extranjeras que conforman el cluster 2 se mantienen en valores intermedios de participación, si bien, tienden a la «poca» participación.

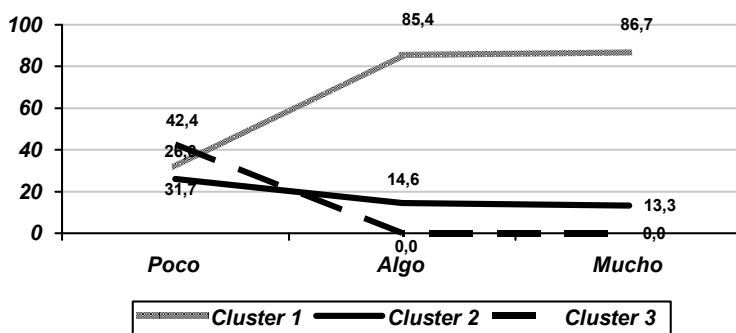


Figura 10. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en la escuela de padres».

Por último, en relación a la asistencia y participación en las tutorías del centro docente, la mayor asistencia y participación la representa el cluster 1 (53,3%) (ver Figura 11). La menor intensidad de asistencia y participación a las tutorías viene representada por el cluster 3 (46%). Además, el cluster 2 obtiene valores intermedios de participación, aunque tienden a la «poca» participación.

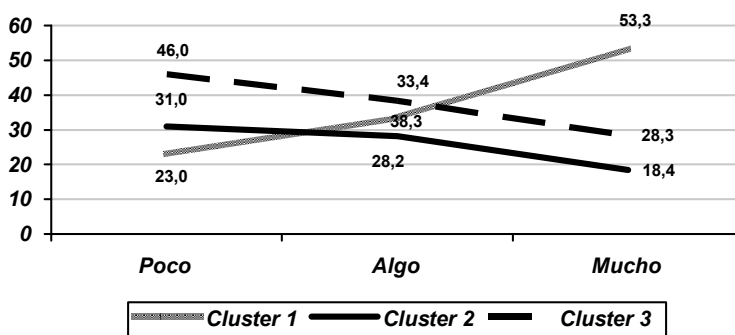


Figura 11. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en tutorías».

Como se comprueba en los resultados que se acaban de presentar, existen tres perfiles diferenciados de participación de la familia en la vida del centro docente. El perfil 1 se caracteriza por una fuerte implicación y participación en las actividades del centro. El perfil opuesto está representado por el cluster 3 caracterizado por una escasa participación. Ambos perfiles



corresponden a familias de origen autóctono y presentan una cuantificación similar. Estos resultados abren nuevos caminos para la investigación educativa en tanto puede permitírnos indagar y profundizar sobre variables culturales y sociales asociadas a estos comportamientos diferenciados. Por otra parte, el cluster 2, asociado a familias de origen inmigrante presenta también un perfil bajo de participación, aunque ligeramente superior al cluster 3. Resulta llamativo el comportamiento de estos tres clusters respecto a la variable participación en tutorías, en las que las familias de origen inmigrante arrojan los valores más bajos de todos. Este comportamiento quizá pueda interpretarse en clave cultural.

Si representamos esta información en función de las respuestas de los perfiles de los cluster obtenemos las siguientes figuras:

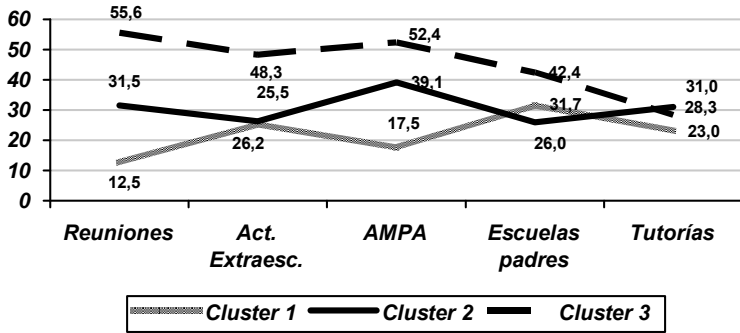


Figura 12. Comportamiento de los cluster en las variables objeto de estudio en el valor «poca participación».

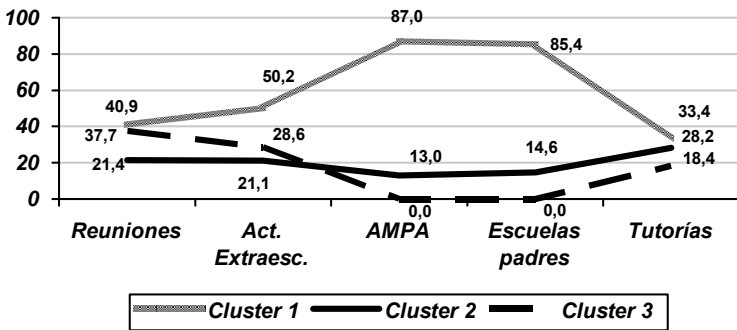


Figura 13. Comportamiento de los cluster en las variables en el valor «algo de participación».

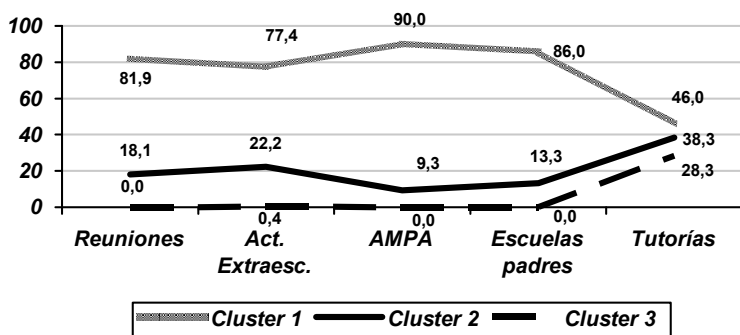


Figura 14. Comportamiento de los cluster en las variables en el valor «muchísima participación».

Por último, llevamos a cabo un análisis de correspondencias múltiple tomando como variables los clusters anteriormente obtenidos y la procedencia de las familias. Los resultados quedan recogidos en la Figura 15.

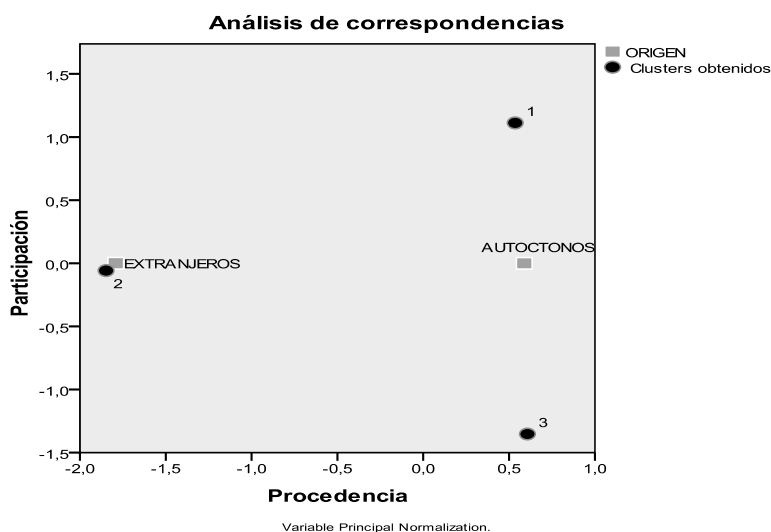


Figura 15. Relación entre procedencia de las familias y niveles de participación en los centros.

En esta figura se observa que las familias de origen extranjero se agrupan en torno al cluster 2 que, como se ha indicado anteriormente, obtiene posiciones medias de participación en las distintas actividades analizadas. Sin embargo, las familias de origen autóctono se posicionan próximas a dos clústeres: el cluster 1, que se caracteriza por tener respuestas muy positivas de participación, y el cluster 3 que, por el contrario, se caracteriza por tener respuestas negativas.

### 3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La mayoría de las familias participantes en esta investigación opinan que participan «algo» o «poco» cuando el centro docente en el que están escolarizados sus hijos convoca *reuniones informativas* sobre aspectos educativos. Según su origen, las familias de procedencia extranjera participan menos que las familias de origen autóctono en dichas reuniones informativas. Estos datos confirman los resultados de Santos y Lorenzo (2009) quienes comprobaron, si bien en la etapa de Educación Secundaria, que las familias de procedencia extranjera afirmaban, en mayor medida que las de origen autóctono, que no asistían a las reuniones que convocaba la escuela, o lo hacían en muy contadas ocasiones.

Por otro lado, la participación de las familias participantes en esta investigación en las *actividades extraescolares* organizadas en el centro docente en el que se escolarizan sus hijos es escasa. En este sentido, existe un grupo mayor de familias extranjeras que participan «poco» en las actividades extraescolares del centro, en comparación con el grupo de familias de origen autóctono que también afirman participar «poco». No obstante, existe un grupo mayor de familias de origen extranjero (15,1%) que de familias de origen autóctono (14,0%) que participan «mucho». Esta relación se invierte con la opción de respuesta «algo». Los datos resultantes del análisis de conglomerados nos informan que las familias autóctonas, objeto de este estudio, no todas participan del mismo modo, así las que componen el cluster 1 se caracterizan por una mayor participación en las actividades extraescolares, mientras que existe otro grupo de familias autóctonas, las que integran el cluster 3, que se caracterizan por todo lo contrario, es decir, por participar poco en dichas actividades. Sin embargo, las familias extranjeras que componen el cluster 2 se caracterizan por un perfil de intensidad de participación en actividades extraescolares más homogéneo.

En relación a la participación de las familias que componían la muestra de estudio en la *Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)* del centro docente, un 89,8% de las familias participan «poco» o «algo». Si comparamos el lugar de procedencia, existe una mayor cantidad de familias de origen extranjero que afirman participar «poco» o «mucho» en el AMPA del centro en relación a las familias de origen autóctono.

Cuando tratamos de valorar la participación en las *escuelas de padres*, los resultados obtenidos confirman su escasa presencia, las tres cuartas partes de las familias de esta investigación no participan en dichas escuelas. Además, no existen diferencias significativas entre familias según su origen.

La mayoría de familias encuestadas consideran que asisten y participan «mucho» (48,4%) o «algo» (46%) en las *tutorías* para pedir o dar información sobre su hijo al centro, aunque las familias de origen extranjero tienden a participar menos en las *tutorías* que las familias de origen autóctono.

Por consiguiente, estos resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre familias de origen autóctono y extranjero que formaron parte de la muestra de investigación en relación a su participación en la vida de los centros docentes en los que se encuentran escolarizados sus hijos. Pero, ¿son similares o diferentes entre sí estos dos colectivos? Para dar respuesta a esta cuestión se aplicó un análisis de conglomerados en el que se aprecia que el cluster 1 y 3, pese a estar integrados por familias del mismo origen (familias autóctonas) su comportamiento es muy diferente. Así, las familias autóctonas que integran el cluster 1 se caracterizan por participar con mayor intensidad en las reuniones de padres, en las actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres, en las *tutorías*, mientras que las familias autóctonas del cluster 3 se caracterizan por participar con poca intensidad en las anteriores actividades. Por el contrario, las familias del cluster 2, que son las familias extranjeras, se mantienen en niveles medios de participación, aunque con una tendencia hacia valores inferiores.

A partir de estos resultados, son necesarias *algunas propuestas de mejora*. Como quiera que, a nuestro entender, una escuela que se abre a la comunidad, que comparte sus actividades, es una escuela democrática y acogedora donde los conflictos, en caso de producirse, son tratados desde el diálogo y la reflexión, puede ser importante fomentar las «*Escuelas de Padres*» desde los planes de acogida de los centros, al tiempo que se ha de caminar, día a día, por entender la institución educativa como una «*comunidad de aprendizaje*». Al igual que Essomba (2006) y Torres (2007), a nuestro entender, la complicidad que se crea entre las familias y el profesorado fruto de compartir experiencias y aumentar el conocimiento mutuo favorece el apoyo de los padres a la escuela y es vivido por el alumnado como una muestra de coherencia en su educación. De este modo, se hace realidad el principio de escuela inclusiva al tratarse de actividades en las que todos y todas pueden participar y tienen algo que aportar.

Estas actividades posibilitan la relación entre los agentes educativos, aumentan la comunicación y la confianza, y facilitan el sentimiento de escuela como un espacio familiar en el que todos (tanto alumnado como familias) encuentran con quien compartir inquietudes, dudas, consultas, ayudas...El alumnado tiene la oportunidad de ver cómo su padre, madre o ambos comparten experiencias con su maestro, con otros padres y madres, así como la complicidad que entre ellos se crea.

No obstante, y para que esta relación entre agentes educativos y familias se produzca no debemos hacer un análisis causal tomando en consideración sólo la condición migratoria de las familias, sino que también hemos de tener en cuenta la situación concreta del sistema educativo. Compartimos las afirmaciones de Bolívar (2006, 2009) cuando afirma, ante la escasa participación de las familias que, quizás, habría que reflexionar, previamente, si desde los centros educativos se está haciendo todo lo que se debe. En tal dirección, un tema a debatir es la necesidad de *formación del profesorado* pues conviene destacar las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar. Recordemos, por último, como ya lo viene planteando Bertrán (2005) que las relaciones entre las instituciones educativas y las familias están determinadas, por una parte, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, por otra, por el interés que las familias tienen en implicarse en esas relaciones y sus posibilidades reales de hacerlo.

Por ello, a nuestro entender, el centro educativo podría impulsar, junto con la *colaboración de las diferentes asociaciones y grupos del municipio*, la participación de la familia en el centro, la sensibilización sobre la educación intercultural y poner en marcha diversos mecanismos, como campañas de sensibilización que informen sobre el deber de las familias sobre la escolarización de sus hijos y la importancia de la colaboración con el centro. Estas campañas podrían fomentar la participación de la comunidad en el centro, como voluntariado, en tareas de mediación, de traducción, en actividades formativas formales e informales, deportivas, culturales, etc.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación indican que hay tres niveles de participación no vinculables exclusivamente a la procedencia de las familias. Si bien, las familias autóctonas, en comparación con las de procedencia extranjera participan más, no son todas idénticas en el índice de participación ni lo hacen del mismo modo. Parece existir un grupo que participa mucho, que sintoniza con los proyectos educativos, pero, por el contrario, hay otro que lo hace escasamente. Tal vez, y este será objeto de otro estudio, convendría analizar qué características (situación socioeconómica, nivel de estudios de los padres, etc.) tienen las familias autóctonas que participan más respecto de las que lo hacen menos. Ya que mientras hay diferencias entre éstas, no encontramos dos grupos dentro de las de origen extranjero, que si bien participan a la baja, están situadas en un cluster intermedio.

No obstante, estos resultados se tienen que valorar en función de la muestra de estudio: familias de origen autóctono y extranjero de 15 centros docentes públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Aunque la muestra es representativa de la población es-

tudiada, los resultados aquí obtenidos nos motivan a seguir trabajando en esta línea, ampliando la muestra, incluso a otras etapas educativas, así como las variables de estudio.

Por otra parte, también resulta de interés hacer estudios diferenciales entre distintas procedencias extranjeras. La escasa muestra recogida en este estudio de algunas zonas geográficas (Asia) dificulta y hace inviable un estudio riguroso en este sentido. Esta limitación debe ser superada en estudios posteriores ya que la dimensión cultural es un aspecto clave en la participación escolar de los progenitores.

Para finalizar, y como propuesta general, es necesario que la escuela abra sus puertas, que se facilite la formación de los docentes para acoger al alumnado y a sus familias, al tiempo que se fomentan comunidades de aprendizaje junto a padres y madres. De este modo, se ofrece otra alternativa de colaboración entre ambos estamentos ya que no cabe otro medio que estrechar los lazos de unión entre escuela y familia si queremos fomentar una escuela inclusiva que eduque en la diversidad, contando con la colaboración de toda la comunidad educativa.

## NOTAS

- 1 Investigación «La valoración de las familias ante la incorporación del alumnado extranjero» perteneciente a un proyecto competitivo (Proyectos de Investigación e Innovación Educativa Código PIII.05, n° 309. Resolución-481/2005 de fecha 28 de diciembre, del Rectorado de la Universidad de Murcia, por la que se convoca Concurso para la Selección de Proyectos Conjuntos de Investigación e Innovación Educativa a desarrollar entre Profesores Universitarios y de Educación no Universitaria) desarrollado por el grupo de investigación EDUCODI (*Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad*) de la Universidad de Murcia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez, M. F. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Ainscow, M. y otros (2007). *Equity in Education. New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bertrán, A. (2005). *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bolívar, A. (2009). Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, Octubre, 3.
- Buendía, L.; Aguado, T.; Marin, M. A. y Soriano, E. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad, en Escudero, T. y Correa, A. D. (coords) *Investigación en Innovación educativa*. Madrid: La Murralla, 89-143.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Catarata.
- Defensor Del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II*. Madrid. Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), 19-30.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid, en MEC *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 205-231.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-155.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.



- Herraz, M. y Lozano, S. (2006). Técnicas de resolución de conflictos, en Malik, B. y Herraz, M. (coords) *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 151-177.
- Leiva, J. J. (2011). La participación de las familias inmigrantes en las escuelas interculturales: «una realidad más allá del deseo», en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 66-74.
- Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Québec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- Llorent V. (2004). La inmigración magrebí en España, en Sociedad Española de Pedagogía *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia, 671-685.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- Lozano, J.; Alcaraz, S.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011). La valoración del alumnado ante la incorporación de compañeros extranjeros en centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 4*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 157-162.
- Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011a). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia, en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 41-50.
- Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011b). La visión del docente ante la integración de alumnado de familia extranjera en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 30-40.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- Sales, A.; Traves, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and teacher Education*, 27, 911-919.
- Santos, M. A. (2009). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela, en Soriano, E. (coord) *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla, 85-110.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60, 30-45.



## **PALABRAS CLAVE**

Educación intercultural, familia, participación, educación inclusiva, integración escolar.

## **KEY WORDS**

Intercultural education, family participation, inclusive education, school integration.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Josefina Lozano Martínez, profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio y mejora de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Ha publicado sobre esta temática diversos artículos en revistas científicas y en libros. Entre estos conviene destacar aquellos sobre materiales y recursos didácticos para favorecer la educación intercultural y los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con trastornos del espectro autista. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales.

Salvador Alcaraz García, miembro del equipo de investigación de la Universidad de Murcia EDUCODI (Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad). Es doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Pilar Colás Bravo, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Colabora como Experta en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) y con la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) para la evaluación de Proyectos Nacionales de Investigación I+D. Es autora de más de un centenar de publicaciones científicas.

Dirección de los autores: Josefina Lozano Martínez y Salvador  
Alcaraz García  
Campus Universitario Espinardo  
Universidad de Murcia. 30100 Murcia  
Email: lozanoma@um.es  
sag@um.es

Pilar Colás Bravo  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación.  
C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.  
Email: pcolas@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 09. Julio. 2011  
Fecha Revisión del Artículo: 06. Febrero. 2012  
Fecha Aceptación del Artículo: 23. Marzo. 2012  
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

