

Docentes y familias migrantes: comunicación acuciante

Mohamed Chamseddine Habib Allah 

Universidad de Murcia (UM), España

Resumen. Contribuir a la reflexión sobre la comunicación entre la escuela y la diversidad familiar sin exclusiones, implica atender otras miradas y otras perspectivas desde y hacia la equidad y la justicia social. En tal sentido, el objetivo del presente estudio es analizar el estado de comunicación entre las familias migrantes y los docentes en Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Se optó por dos cuestionarios homólogos para desarrollar una investigación de carácter cuantitativo no experimental de corte descriptivo. De los principales resultados se revela que las actividades extraescolares no forman parte de las conversaciones habituales entre las familias y el profesorado. Sin embargo, se detectan aspectos aceptables pero mejorables, como profundizar en los temas de disciplina, y el aprendizaje del alumnado, etc. Por otro lado, se evidencia que los progenitores siguen sin acudir a visitar a los docentes por iniciativa propia para abordar los elementos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Palabras clave: familia migrante; inclusión; escuela; equidad; justicia.

Professores e famílias migrantes: comunicação urgente

Resumo. Contribuir para a reflexão sobre a comunicação entre a escola e a diversidade familiar sem exclusões implica considerar outros olhares e outras perspectivas de e para a equidade e a justiça social. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar o estado da comunicação entre famílias migrantes e os professores em Centros de Educação Infantil e Primária na Região de Múrcia. Optou-se por escolher dois questionários homólogos para desenvolver uma pesquisa de caráter quantitativo-descriptivo não experimental. Os principais resultados revelam que as atividades extracurriculares não fazem parte das conversas habituais entre famílias e professores. No entanto, detectam-se aspectos aceitáveis, mas que podem ser melhorados, como o aprofundamento em questões disciplinares, o aprendizado do aluno, etc. Por outro lado, fica evidente que os pais continuam sem visitar os professores por iniciativa própria para abordar os elementos relevantes do processo ensino-aprendizagem de seus filhos e filhas.

Palavras-chave: família migrante; inclusão; escola; equidade; Justiça.

Teachers and migrant families: pressing communication

Abstract. Contributing to reflection at communication between school and family diversity without exclusions involves attending to other views and perspectives from and towards equity and social justice. In this sense, the objective of this study is to analyse the communication status between migrant families and teachers in early childhood and elementary education centres at Región de Murcia. Two homologous questionnaires were chosen to develop a quantitative non-experimental research of descriptive nature. From the main results it is revealed that extracurricular activities are not part of the unusual conversations between families and teachers. However, acceptable but improvable aspects were detected, such as deepening the discipline issues and the student's learning, etc. On the other hand, it is evidenced that parents still do not visit teachers on their own initiative to address the relevant elements of teaching-learning process of their children.

Keywords: migrant family; inclusion; school; equity; justice.

1. Introducción

El principio básico de la inclusión educativa parte del reconocimiento al que es diferente como algo propio y esencial, y como un derecho universal que debe asegurar la coexistencia de la diversidad en los centros educativos (Lata y Castro, 2016; Molina, Benet y Doménech, 2019). En tal sentido, Matsura (2008) expone que:

En lo que atañe a la educación, que es nuestra prioridad absoluta, queremos promover una educación para todos de calidad. El desafío fundamental consiste en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida (p. 48).

Esto implica la participación de los docentes, de las familias y del alumnado para generar, desde una perspectiva de equidad y de justicia, el sentimiento de pertenencia, independientemente de tener o no aptitudes y/o capacidades diferentes, o de formar parte de una cultura u otra distinta. Desde esta perspectiva es preciso considerar, que la participación de los padres y madres en la vida del centro escolar es uno de los pilares insustituibles que constituyen un ejercicio de democracia y de calidad pedagógica, que contribuye al funcionamiento adecuado de los centros educativos (Sarramona y Roca, 2007).

Partiendo de dicha premisa, se constata, como un fundamento y un derecho de las escuelas democráticas, el aumento de la participación de las familias en un marco de calidad y justicia social. Esto supondrá ser partícipe y tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que afectará y favorecerá la inclusión educativa de sus hijos e hijas. En definitiva, como refiere Silveira (2016), hablaríamos de un derecho en construcción. Pero, para que este derecho se haga efectivo, se requiere como condición innegable el acceso a la información y, más concretamente, al conocimiento de los cauces de participación, para superar los encuentros y desencuentros que hasta el momento se producen entre las familias y la escuela.

Es una evidencia insoslayable reconocer que en el momento actual la diversidad cultural, lingüística, religiosa e ideológica de las familias, se ha acentuado de manera considerable en los centros educativos, debido al incremento de alumnado extranjero en las aulas (Sánchez y Robles, 2013). Por tanto, la escuela inclusiva parte de un postulado fundamental que compartimos básicamente, el cual se centra en un sistema escolar que debe dar la oportunidad a este “nuevo” alumnado y a su familia, a integrarse y adaptarse al sistema escolar y viceversa.

Es evidente, que la participación de los progenitores migrantes en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en términos de igualdad con los docentes, contribuirá a mejorar considerablemente la implicación y colaboración de éstas con los docentes. Sin embargo, la comunicación entre ambas partes no está exenta de dificultades que interfieren en el avance de la inclusión de las familias migrantes en la escuela, debido a las características y a las condiciones particulares de las mismas, además de las carencias formativas de los docentes para afrontar este nuevo reto en la escuela (Leiva, 2013).

2. Revisión de la literatura

En los centros educativos se ha extendido la convicción de que el exceso de cometidos a los que tiene que hacer frente el profesorado, tales como la sobrecarga horaria y administrativa, limitan su relación con los progenitores (Gubbins, 2012). En esta línea, Madrid et al. (2019) indican que la ausencia de un repertorio de estrategias innovadoras en la escuela para acercar posturas hacia las familias, produce la falta e inconstante colaboración y ausencia de interés de las mismas. Estos autores afirman que los espacios de comunicación de los progenitores se limitan únicamente a las actividades de carácter lúdico que organizan los centros escolares.

Junto a ello, Ceballos y Saiz (2019) ponen de manifiesto que a pesar del reconocimiento del rol crucial del docente, como mediador entre la familia y la escuela, sigue siendo patente la ausencia de buenas prácticas que impulsen una relación más viable con los progenitores. Los autores añaden que los canales formales de comunicación con las familias no van más allá de actuaciones puntuales y de un intercambio unidireccional de información. Lo cierto es que, a pesar de este incremento de funciones y de ausencia de estrategias viables, la escuela sigue centrando sus esfuerzos en atraer a las familias atendiendo las particularidades de las mismas. Prueba de ello, es el aumento gradual del interés de los progenitores por las estructuras formales y por la contribución en el proceso formativo de los hijos e hijas (Gomariz et al., 2019).

En este contexto, las familias de origen migrante se perciben como un obstáculo adicional en la relación con el profesorado, que requiere prácticas educativas inclusivas y justas para minimizar la tensa y frágil interacción entre ambos (Gigli et al., 2019). En tal sentido, es evidente que las preocupaciones de los progenitores migrantes por la ausencia de sentimientos de acogida e integración en la escuela, invisibilizan sus voces, impidiendo una actitud colaboradora con los docentes (Centorrino y Pellegrino, 2020; Terrén y Carrasco, 2007). Todo ello, reclama aunar sinergias de intenciones y prácticas educativas que proporcionen nuevos impulsos para el equilibrio y la estabilidad en la comunicación entre las dos partes.

En la misma línea, autores como Santos-Rego et al. (2019) sostienen que la inexistencia de una red de apoyo social entre los progenitores migrantes, unido a su baja formación, condiciona la aplicación de las directrices que proporciona el profesorado. Por ello, Chamseddine y Hernández (2020) subrayan que la presencia de estos padres y madres en el contexto escolar, presenta nuevos retos e implicaciones que requieren actuaciones inclusivas, adaptadas a la diversidad cultural y a sus peculiaridades. Hechos palpables en la escuela, que deberían ser atendidos como una riqueza y no como una dificultad añadida para la comunidad educativa. Por tanto, es necesario ofrecer a estas familias alternativas pedagógicas claras y sencillas, que les permitan manejar el contenido que se aborda con los docentes, centrando el interés en sus limitaciones y capacidades (Chamseddine, 2020).

Si nos adentramos en los aspectos que se abordan entre docentes y progenitores migrantes, un buen número de autores (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Carrasco y Coronel, 2017; Cebolla y González, 2008; Chamseddine y Arnaiz, 2019; Charette y Kalubi, 2016; Egido, 2015; Garreta, 2015; González, 2007; Macía, 2019; Rivas, 2007; Molina; 2017) señalan los tímidos avances con relación a la confianza entre ambas partes para abordar o proponer temas a tratar. Asimismo, estos autores

confirman los escasos avances para profundizar en aspectos vinculados a la disciplina, actividades extraescolares, y aspectos positivos o negativos en cuanto a las dificultades de aprendizaje.

En el tipo de relaciones que mantienen ambas partes, se hace latente de nuevo en diversos estudios previos, que la interacción entre docentes y familias migrantes ha experimentado una escasa evolución en los últimos años (Charette y Kalubi, 2016; Fagan, 2013; Hampden y Galindo, 2016; Garreta y Llevot, 2007; Loudová, 2013; Martínez y Pérez, 2006; Megías, 2006; Portes y Rumbaut, 2001; Roth y Volante, 2018; Vallespir et al., 2016). Estos autores abogan por relaciones menos restringidas y más interactivas, en un contexto de asesoramiento y orientación que actúe en red, para facilitar la información, la comunicación y la cooperación entre estos dos agentes educativos.

Según la revisión realizada de la literatura, cabe continuar investigando en este campo, por lo que se plantea el siguiente objetivo de investigación: analizar el estado de comunicación entre las familias migrantes y los docentes en Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Por ello, exponemos dos objetivos específicos en la presente investigación:

- Conocer los temas que abordan los profesores y las familias migrantes en sus conversaciones.
- Identificar el grado de fluidez en la interacción entre docentes y progenitores migrantes.

3. Metodología

3.1 Diseño de investigación

El diseño del estudio corresponde a uno de carácter cuantitativo no experimental de corte descriptivo. La objetividad de la investigación cuantitativa permite analizar y explicar cuestiones concretas, coherentes y viables, que averigüen las similitudes y diferencias de opiniones (Ugalde y Balbastre, 2013). En el caso que nos ocupa, los dos cuestionarios empleados nos han brindado la oportunidad de profundizar en las valoraciones de los docentes y de las familias, respecto a los temas que abordan en sus encuentros, así como conocer de primera mano el grado de fluidez en la relación que mantienen ambas partes.

3.2 Participantes

La investigación incluye a progenitores y docentes de 10 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, en los cuales había 2651 familias del alumnado y alumnas escolarizados, pero al final contamos con una muestra de 832 padres y madres migrantes, y 150 profesores por derivación de las propias familias encuestadas. En lo que se refiere al nivel de estudios de las madres, cabe señalar lo siguiente: estudios primarios (34.5%), la E.S.O (31%), sin estudios (17.4%), estudios de bachillerato o formación profesional (14.9%), y estudios superiores (2.2%). Examinando el nivel de estudios de los padres, cabe indicar que estudios primarios (38.4%), la E.S.O (30.1%), estudios de bachillerato o formación profesional (15.1%),

sin estudios (13.2%), y estudios superiores (3.2%). Respecto a la experiencia docente oscila entre menos de 5 años (18.7%), entre 5 y 9 años (26.7%), entre 10 y 14 años (28.7%) entre 15 y 20 años (15.3%) entre 21 y 25 (4%) y con más de 25 años (6.7%).

3.3 Instrumentos

Con el propósito de abordar los objetivos previamente planteados se emplearon dos cuestionarios homólogos, cuyos autores son Gomáriz et al. (2008). El primer instrumento está dirigido a los progenitores y consta de 49 ítems; el segundo está destinado a los docentes y consta de 53 ítems. Ambos cuestionarios disponen de cinco alternativas de respuesta de escala Lickert: nunca (1), pocas veces (2), algunas veces (3), frecuentemente (4) y siempre o casi siempre (5). En la presente aportación se analizaron 4 dimensiones con un total de 36 ítems. El cuestionario de los padres consta de 2 dimensiones: los temas que abordan los profesores y las familias migrantes en sus conversaciones (11 ítems), y el grado de fluidez en la interacción que existe entre ambas partes (7 ítems). Del mismo modo, el cuestionario de los docentes está formado por otras 2 dimensiones: los aspectos que suele tratar el profesorado con los progenitores (11 ítems), y el nivel de densidad en la relación que se establece entre los dos colectivos (7 ítems).

Dado que el estudio se ha desarrollado en un contexto distinto y con una muestra diferente, se realizaron algunas modificaciones para garantizar la validez de los instrumentos, en cuanto a la estructura y el contenido del mismo. Los cambios han contado con las sugerencias y aportaciones de cinco docentes de Centros Educativos de Infantil y Primaria y de tres profesores Universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En relación con el requisito de fiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna basado en el Alpha de Cronbach. El cuestionario de las familias alcanzó a nivel global un valor excelente (.911), y el cuestionario de los docentes consiguió a nivel global un valor medio alto (.825). Respecto al cuestionario de los progenitores se obtiene un valor de .799 en la primera dimensión y un valor de .721 en la segunda. En cuanto al cuestionario del profesorado se encontró un valor de .592 en la primera dimensión y un valor de .717 en la segunda dimensión.

3.4 Procedimiento

En una sesión grupal con las familias migrantes de cada centro escolar participante se les administró el cuestionario, explicando y profundizando en el contenido de los ítems abordados en las distintas dimensiones y el propósito de las mismas. Posteriormente, tras haber contactado con los equipos directivos para explicar el objetivo de la investigación, se procedió al envío del cuestionario para el profesorado a través de correos electrónicos, facilitados por los directores de los centros educativos. Junto a los instrumentos se envió una nota informativa a los docentes clarificando el anonimato, la confidencialidad y el calendario de devolución de los mismos.

3.5 Análisis de la información

En el análisis de los datos de naturaleza cuantitativa se utilizó la estadística descriptiva (porcentajes), a través del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.24. Concretamente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems de ambos instrumentos, empleando la escala Lickert, como se ha se-

ñalado anteriormente. Se plantearon las mismas cuestiones de las dos dimensiones establecidas para analizar los puntos de encuentro y desencuentro de las respuestas y, por tanto, la comprensión exhaustiva de la información suministrada por los dos grupos participantes.

4. Resultados

Los resultados se prestarán a continuación según los objetivos específicos establecidos.

Objetivo 1. Conocer los temas que abordan los profesores y las familias migrantes en sus conversaciones.

En las Figuras 1 y 2 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente, que se explican posteriormente. Siguiendo las directrices anteriores, los datos se presentan del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente; siempre o casi siempre.

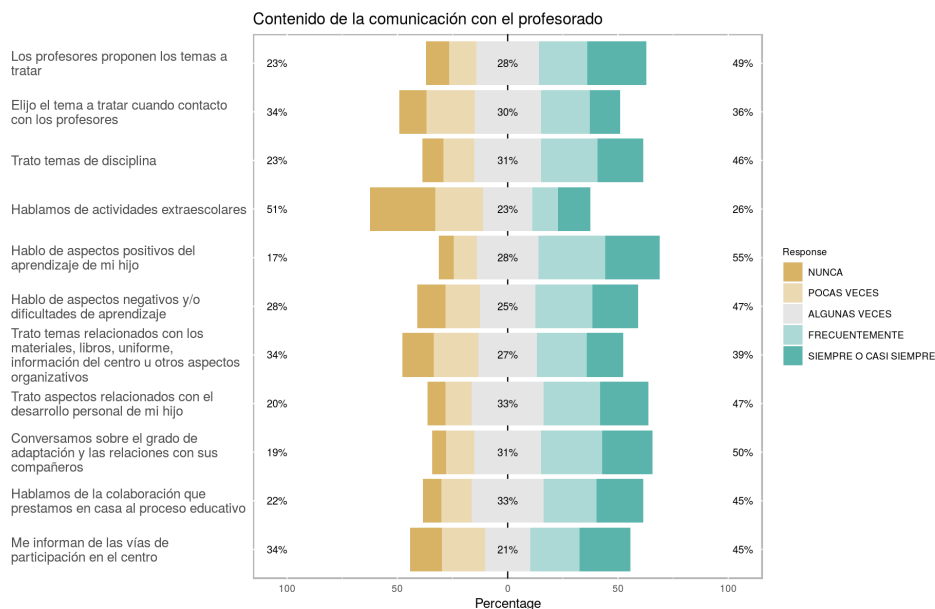


Figura 1. Temas que abordan los padres migrantes con el profesorado en sus conversaciones. Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si el profesorado propone los temas a tratar con las familias, el 23% de padres manifiesta que nunca o pocas veces el tutor propone el tema a tratar, frente a un reducido 2% de los profesores participantes. El 18% de los progenitores señala que algunas veces, y se eleva a un 25% en el caso de los profesores. Finalmente aparece el 49% de las respuestas de las familias y un importante 73% señala que frecuentemente, siempre o casi siempre los temas a tratar con los docentes son propuestos por ellos.

Respecto a la cuestión, cuándo las familias contactan con los profesores, el 34% de las familias señala que nunca o pocas veces la temática ha sido propuesta por ellos, frente a un reducido 4% de profesores. Respecto a quién elige el tema a tratar, el 30% de los progenitores indica que algunas veces ha sido elegido por ellos, y el 23% por el profesorado. Finalmente, el 36% de los padres manifiesta que frecuentemente, siempre o casi siempre ha hablado con los profesores de temas planteados por estos, con un relevante 73% de profesores encuestados.

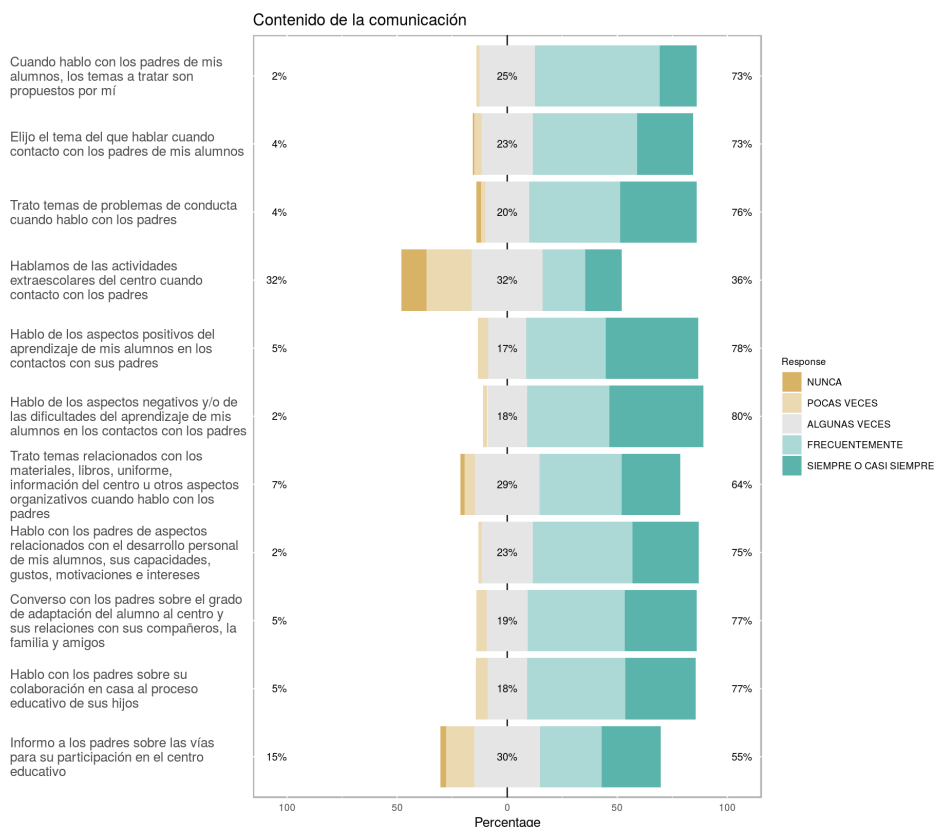


Figura 2. Temas que abordan los profesores con las familias migrantes en sus conversaciones Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a tratar temas de disciplina, cuándo las familias hablan con los profesores, se alcanza un 23% por parte de las familias y un reducido 4% de los docentes participantes, que nunca o pocas veces ha tratado estos temas. El 30% de padres y madres y el 20% de profesores manifiesta que algunas veces ha hablado de esta temática. Por último, el 46% de familias frente a un importante 76% del profesorado confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre se habla de estos temas.

Sobre si las familias mantienen con los docentes conversaciones en torno a las actividades extraescolares, aparece un considerable 51% por parte de los padres frente a un reducido 32% de profesores, que responde que nunca o pocas veces

se producen estas conversaciones. El 22% de progenitores y un 32% de docentes señala que en algunas ocasiones. Finalmente, el 26% de padres y el 36% de docentes refieren que frecuentemente, siempre o casi siempre habla de las actividades extraescolares con las familias.

Respecto a abordar aspectos positivos de aprendizaje de los hijos en los contactos con el profesorado, se constata que el 17% en las familias nunca o pocas veces tratan esta temática con los docentes, y el 5% cuando se trata del profesorado. El 28% de progenitores encuestados sostiene que, en algunas ocasiones, mientras que un reducido 17% de profesores confirma tratar dicho asunto. Por último, destaca un importante 55% de padres que frecuentemente, siempre o casi siempre el contenido de la comunicación entre ambos versa sobre los aspectos positivos del aprendizaje de su hijo, y un relevante 78% en las respuestas de los docentes.

En cuanto a tratar aspectos negativos y/o dificultades de aprendizaje de los hijos, aparece un 28% de progenitores encuestados que señala que nunca o pocas veces habla de este tema con el profesorado, frente a un reducido 2% en el caso de los docentes. El 25% de las familias responde que en algunas ocasiones estos temas son abordados y el 18% por parte de los profesores. Finalmente, se contempla que el 47% de familias señala que frecuentemente, siempre o casi siempre se trata este tema en la comunicación entre ambas partes, mientras se manifiesta un elevado 80% por parte de los docentes encuestados.

Con relación a profundizar en temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, el 34% de las familias manifiesta que nunca o pocas veces hablan de estos aspectos con el profesor, frente a un reducido 7% de respuestas por parte de los docentes participantes. El 27% de padres y el 29% de profesorado señalan que en algunas ocasiones se tratan estos temas. Por último, un 39% de familias frente a un 64% de docentes refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre la información transmitida está relacionada con estos asuntos.

Respecto a hablar de aspectos relacionados con el desarrollo personal del alumnado, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, aparece un 20% de familias que confirma que nunca o pocas veces se han abordado estos temas, mientras se sostiene un reducido 2% por parte de los profesores. El 33% de progenitores y el 23% de docentes señalan que algunas veces se tratan estos elementos entre ambas partes. Finalmente, un 47% de familias así como un relevante 75% de docentes encuestados pone de manifiesto que frecuentemente, siempre o casi siempre esta temática es la tratada en estos espacios.

En lo que se refiere a tratar temas de adaptación de los hijos en el centro, las relaciones de estos con sus compañeros, la familia y los amigos, aparece el 19% por parte de los padres que señala que nunca o pocas veces la adaptación de su hijo ha sido la temática abordada. Dicha cifra se reduce al 5% cuando se trata del profesorado. El 30% de familias refiere que algunas veces se tratan estos asuntos, frente al 19% de docentes encuestados. Por último, el 50% de padres participantes indica que frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras un elevado 77% en el caso del profesorado, que confirma que estos asuntos forman parte de sus conversaciones.

Respecto a la colaboración de los padres en casa, aparece un 22% de progenitores que manifiesta que nunca o pocas veces, frente a un reducido 5% de los profesores encuestados que sostiene que existe esta colaboración. El 33% de familias indica que a veces se lleva a cabo esta contribución y el 18% en cuanto al profesorado. Finalmente, el 45% de los padres refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre, y el 77% de los docentes indica la existencia de dicha colaboración.

En cuanto a si los profesores informan a los padres y madres acerca de las vías de participación, un 34% de los progenitores señala que nunca o pocas veces ha sido informado y un reducido 15% por parte de los tutores. El 20% de familias algunas veces reconoce haber sido informada, frente al 30% de docentes. Por último, un 45% de padres y un 55% de profesores encuestados responden que frecuentemente, siempre o casi siempre se ha informado de las diferentes vías de participación en el centro educativo.

Objetivo 2. Identificar el grado de fluidez en la interacción entre los docentes y los progenitores migrantes.

En las Figuras 3 y 4 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente. Como se ha expuesto previamente, la información obtenida viene agrupada de la siguiente forma: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

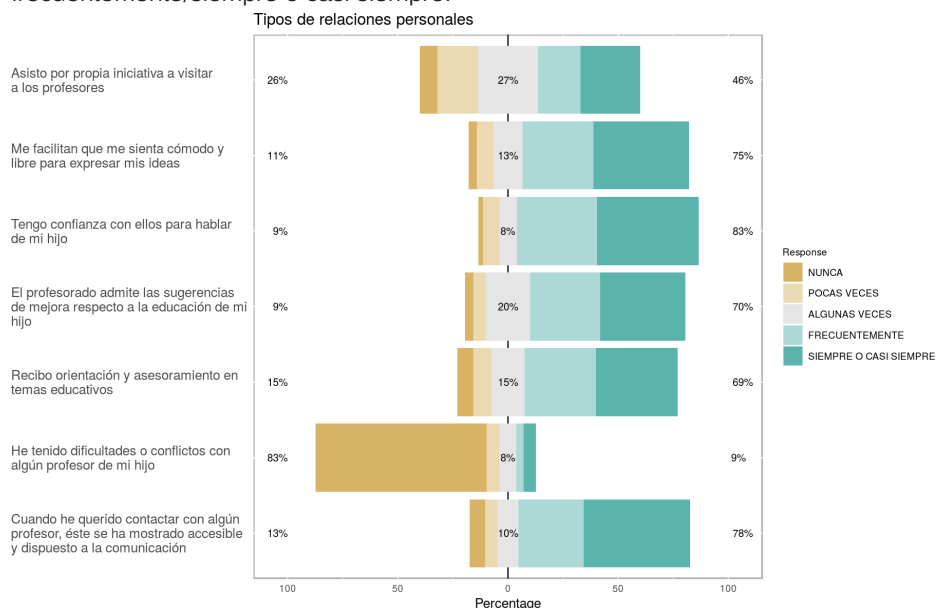


Figura 3. Grado de fluidez en la interacción entre los progenitores migrantes y los docentes
Fuente: Elaboración propia

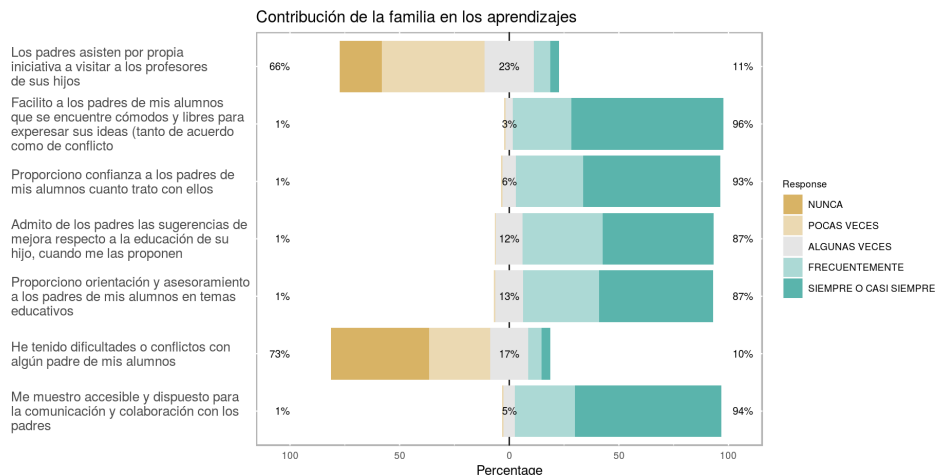


Figura 4. Grado de fluidez en la interacción entre los docentes y los progenitores migrantes
Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si las familias asisten por iniciativa propia a visitar a los profesores, el 26% de las familias indican que nunca o pocas veces ha acudido, frente a un 66% de respuestas por parte de los docentes encuestados. El 27% de padres y el 23% del profesorado refiere que algunas veces. Finalmente, el 46% de progenitores manifiesta que toman la iniciativa frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras que un reducido 11% afirma el profesorado.

En cuanto a si los docentes facilitan a los progenitores que se sientan cómodos y libres para expresar sus ideas, el 11% de las familias indica que nunca o pocas veces, frente a un importante 2% del profesorado participante. El 13% de los padres y madres manifiesta que los docentes algunas veces facilitan la exposición de sus ideas, mientras que un reducido 3% destaca por parte de los profesores. Por último, el 75% de familias afirma que frecuentemente, siempre o casi siempre perciben esta sensación de sentirse libre y cómodos a la hora de expresar sus ideas y preocupaciones, y un 95% por parte de los docentes encuestados.

Respecto a si las familias han tenido suficiente confianza con los profesores para hablar de los hijos, el 9% de los progenitores indica que nunca o pocas veces, reduciéndose al 1% en el caso del profesorado. El 8% de los padres y 6% de los docentes señala que algunas veces reciben esa confianza entre ambos. Finalmente, el 83% de progenitores y el 93% de los profesores subrayan que frecuentemente, siempre o casi siempre cuentan con dicha confianza.

En el caso de si las familias admiten las sugerencias de mejora respecto a la educación de los hijos, un 9% de las familias señala que nunca o pocas veces, frente al 1% de profesores. El 20% de los progenitores indica que algunas veces se admiten las sugerencias, y un reducido 12% por parte de los docentes. Por último, el 70% de los padres confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre son bien recibidas las sugerencias por dichos profesionales, y el 87% en cuanto a las respuestas de los profesores.

En lo que se refiere a recibir orientación y asesoramiento, por parte de los profesores de los hijos en temas educativos, el 15% de las familias indica que nunca o pocas veces obtiene dicha información, reduciéndose al 1% en el caso de los docentes. El 15% de los padres y un 13% de profesores encuestados manifiestan que algunas veces han recibido esta orientación. Finalmente, un 69% de progenitores subraya que frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras que el 86% representa al profesorado participante.

Respecto a si los progenitores han tenido dificultades o conflictos con algún profesor, se destaca que el 83% indica que nunca o pocas veces lo han experimentado, frente al 73% de docentes. El 8% padres y el 17% de profesores apunta que algunas veces ha habido diferencias entre ambas partes. Por último, el 9% de familias y un 10% de docentes asegura que frecuentemente, siempre o casi siempre han surgido conflictos entre ambas partes.

En cuanto a si el profesorado se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación cuando las familias han querido contactar con ellos, el 13%, reclama que el profesorado nunca o pocas veces se ha mostrado accesible, frente al 1% en el caso de los docentes. El 10% de los padres y madres sostiene que algunas veces, frente al 5% destacado por parte de los profesores. Finalmente, un elevado 78% de los progenitores sostiene que el profesorado frecuentemente, siempre o casi siempre ha mostrado interés y disponibilidad para la comunicación relativa a tratar temas educativos de los hijos, ascendiendo al 94% cuando se hace referencia a las respuestas de los profesores encuestados.

5. Discusión y conclusiones

En relación con los temas que tratan los progenitores con los docentes, los resultados sostienen que un grupo considerable de padres y madres, manifiesta su escasa iniciativa para proponer el tema a abordar con el profesorado, siendo elevado el grupo de profesores que afirma que el tema a tratar con las familias es propuesto por el equipo docente. En tal sentido, algunas investigaciones (Egido, 2015; Molina, 2017) apuntan que el sentimiento de pertenencia de las familias a la vida escolar, conduce a generar iniciativas en distintas temáticas de estos "nuevos" padres en la coeducación de los hijos e hijas.

En cuanto a tratar temas de disciplina, se identifica un grupo considerable que apenas ha abordado estos temas con el profesorado, en cambio, estos últimos configuran un grupo elevado que confirma que suele abordarlos para prevenir los posibles conflictos y la mejora de la convivencia escolar. Datos relacionados con el estudio de Cárdenas et al. (2019) señalan que proporcionar a los progenitores herramientas de resolución de conflictos, permiten crear un clima de convivencia saludable tanto en la dinámica escolar como en el seno intrafamiliar.

Respecto a tratar las actividades extraescolares, aparecen peores valoraciones por parte de las familias, donde un número muy considerable de progenitores manifiesta la ausencia de conversaciones relacionadas con estos temas. Por el contrario, los docentes sí que confirman la presencia de estos temas en las conversaciones que se producen entre ambas partes. Sin embargo, en cuanto a profundizar en aspectos positivos de aprendizaje de los hijos e hijas, sólo un grupo muy reducido de familias

reconoce que no aborda dichos aspectos con los docentes, frente a un grupo elevado de estos que asegura que los aspectos positivos son temas que suelen analizar con los padres y madres.

A continuación, asciende el grupo de progenitores, que señala que apenas profundiza en aspectos negativos y posibles dificultades de aprendizaje de los hijos, frente a un grupo elevado de docentes, que confirma abordar estos temas con las familias para consensuar estrategias y pautas a seguir. Resultados idénticos aparecen en investigaciones recientes (Garreta, 2015; Macía, 2019), que señalan que no se abordan de forma regular los aspectos positivos, sin embargo, se incrementa el interés del profesorado por tratar aspectos negativos o incidencias, algo que produce cierto malestar entre las familias.

En cuanto a reflexionar sobre temas vinculados a los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, se constata la presencia de un grupo considerable de padres que admite su tendencia a no hablar de estos aspectos. Mientras que un grupo más elevado de profesores manifiesta que los docentes tienen el deber de intercambiar información relacionada con estos asuntos. En tal sentido, en la investigación desarrollada por Carrasco y Coronel (2017), se advierte que los docentes suelen dedicar mucho espacio a dichos temas en la comunicación con las familias, y que deberían abordar otros aspectos más relevantes con el mismo esfuerzo y dedicación.

En los aspectos asociados al desarrollo personal de los hijos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, se identifica únicamente a un grupo reducido de padres y madres que reconoce que dichos asuntos no forman parte de sus conversaciones. No obstante, un grupo muy elevado de docentes apunta que estas temáticas es la tratada en estos espacios. Estos datos corroboran a los encontrados en el estudio llevado a cabo por (Cebolla y González, 2008), que señalan que los temas vinculados al desarrollo personal están presentes de forma sistemática en las conversaciones entre docentes y familias.

Lo mismo sucede con relación a la colaboración que prestan los progenitores en casa, donde se revela un grupo reducido pero significativo de familias, que responde que apenas colabora en este aspecto. Por el contrario, un elevado grupo de docentes considera que las familias colaboran bastante con sus hijos e hijas en casa. En este sentido, Charette y Kalubi (2016) manifiestan en los resultados de su investigación, que las dificultades idiomáticas de muchos padres y madres migrantes no hispanohablantes obstaculiza dicha colaboración.

Y respecto a si las familias están informadas sobre las vías de participación en los centros escolares, aparece un grupo considerable de progenitores que admite su despreocupación por estar informado sobre dichos recursos. Un grupo más elevado del profesorado confirma haber informado de las diferentes vías de participación en el centro educativo. Con relación a lo expuesto, González (2007) advierte que no todas las familias migrantes, manejan las vías de participación ni comprenden de forma exhaustiva el proceso a seguir para acceder a las mismas.

En síntesis, queda patente que impulsar el sentimiento de pertenencia y la confianza con todas las familias sin exclusiones, es un elemento clave que conduce a una participación real e integral. Asimismo, permite a su vez abordar contenidos asociados a los aspectos relevantes, como los menos relevantes para generar una cultura participativa común en y desde la escuela. Por ello, construir desde la equidad la inclusión de estas minorías culturales o étnicas, debería convertirse en un imperativo ético y moral para una escuela más justa y democrática, para evitar por acción o por omisión la reproducción de las injusticias sociales (Murillo y Hernández, 2014).

Por otro lado, los resultados confirman que un número considerable de familias reconoce que apenas asiste por propia iniciativa a visitar a los profesores, frente a un elevado número de docentes encuestados que opina lo mismo al respecto. Otras investigaciones apuntan en la misma dirección, al confirmar que las visitas por iniciativa propia, se producen únicamente para abordar posibles conflictos o para tratar asuntos vinculados a las calificaciones de los hijos e hijas (Martínez y Pérez, 2006; Megías, 2006).

A continuación, se revela que un grupo reducido de familias alude a que el profesorado de su hijo, no le facilita sentirse cómodo y libre para expresar sus ideas. Lo mismo sucede en el análisis de la confianza, donde aparece un grupo poco significativo que manifiesta su escasa confianza con los profesores para hablar de los hijos, reduciéndose aún más en el caso del profesorado. Datos similares aparecen en otros estudios (Andrés y Giró, 2016; Loudová, 2013; Hampden y Galindo, 2016), que indican avances significativos en la interacción entre progenitores migrantes y docentes. Sin embargo, la investigación desarrollada por Llevot y Bernad (2015), confirma que la confianza sigue siendo una asignatura pendiente, entre ambos colectivos.

En lo que se refiere, a si el profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de sus hijos, las respuestas confirman que un grupo muy reducido de padres y madres señala que en escasas ocasiones no se admiten las sugerencias de mejora respecto a la educación de los niños. Los docentes, por su parte, manifiestan que todas las aportaciones son bien recibidas en este sentido. Lo mismo sucede cuando se trata de recibir orientación y asesoramiento. Estos datos no corroboran los resultados obtenidos en otras investigaciones (Charette y Kalubi, 2016; Fagan, 2013; Vallespir et al., 2016), que denuncian la persistencia de la relación asimétrica y reticente del profesorado, aunque dicha percepción no se puede generalizar a todos los profesionales de la educación.

Respecto a la existencia de dificultades o conflictos entre progenitores y docentes, encontramos un grupo muy elevado de familias y docentes, que asegura que apenas ha experimentado dichas dificultades. Del mismo modo, aparece un pequeño grupo de encuestados que manifiesta la limitada accesibilidad y predisposición de los docentes para la comunicación. Los profesores, por su parte, manifiestan mostrarse accesibles y dispuestos en todo momento, para iniciar y establecer conversaciones con los padres y madres. Datos contrarios a los encontrados en otras investigaciones (Rodríguez y Fernández, 2018; Rey, 2006), que advierten sobre la existencia de prejuicios y de posturas distantes de los docentes, a la hora de abordar cualquier tema con los progenitores.

En resumen, se considera importante comenzar por identificar y reconocer la presencia de los prejuicios y estereotipos, que alimentan el rechazo y el trato distante que se produce entre familias y docentes. Por tanto, se trata de desarmar dichas variables implicadas, con el objetivo de construir la confianza mutua entre ambas partes. Así pues, el valor relacional que aporta dicha confianza, mejoraría la frecuencia de las visitas de los padres a los centros educativos, y el grado de flexibilidad y accesibilidad a los docentes. Además, les daría la posibilidad a las dos partes de escuchar y ser escuchadas, para expresar sus dudas y sus inquietudes, con la finalidad de contribuir conjuntamente a afrontar con garantías el éxito escolar de los discentes.

En relación con las propias limitaciones o lagunas que presenta el artículo, cabría señalar la necesidad de llevar a cabo un estudio cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a los progenitores y a los docentes. De esta manera, se garantiza un mayor enriquecimiento a la información que se obtiene del estudio de carácter cuantitativo. Por otra parte, sería interesante profundizar con otras variables que pueden apuntar mayores diferencias en los resultados. Hablamos, pues, de recogida de información vinculada a la procedencia de las familias, su actividad laboral, y el nivel de estudios de estas. Y respecto al profesorado, cabría analizar variables tales como su experiencia docente, formación específica, y el nivel de movilidad de los mismos.

Referencias

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M.C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Ceballos, N y Sáiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Cebolla, H. y González, A. (2008). *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Centorrino, M. y Pellegrino, L. (2020). Scuola e famiglie immigrate: Uno studio in una scuola del Sud Italia Escuelas y familias inmigrantes: un estudio en una escuela en el Sur de Italia. *Revista Educatio Siglo XXI*, 38(1), 55-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.403551>
- Chamseddine, M. (2020). Study on communication between migrant families and schools. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 34-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.404181>
- Chamseddine, M. y Arnaiz, P. (2019). Análisis de recursos y contenidos para la comunicación entre familias migrantes y profesorado. En S. Alonso García; J.M. Romero Rodríguez; C. Rodríguez Jiménez y J. Sola Reche (Coord.), *Investigación e innovación docente y TIC: Nuevos horizontes educativos* (pp. 1131-1147). Madrid: Editorial Dykinson.
- Chamseddine, M y Hernández, A. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Revista Educatio Siglo XXI*, 38(1), 229-252. <https://doi.org/10.6018/educatio.413491>
- Charette, J. y Kalubi, J.C. (2016). Collaborations école-famille-communauté: l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 2, 127-149.

- Carrasco, M. J. y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 1, 75-98. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17492>
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 7, 11-17.
- Fagan, P.F. (2013). Family and Education. *Revista Estudios sobre Educación*, 25, 167-186.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (ed.), *La Relación familia-escuela* (pp.136). Lleida: Edicions de la Universitat.
- Gomáriz, M.A., Parra, J., García, M.P., Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gomáriz, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9, 155-169.
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.389271>
- Gubbins, V. (2012) Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista docencia*, 46, 64-73.
- Hampden, G. y Galindo, C. (2016). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Lata, S. y Castro, M.M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441.
- Leiva, J.J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de educación intercultural: Un estudio cualitativo. *dedica. revista de educação e humanidades*, 4, 109-128. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores claves. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Loudová, I. (2013). Communication of school and family in relation to the form teacher. *procedia-social and behavioral sciences*, 106, 651-657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.074>
- Macía, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reiningger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Martínez, R.A. y Pérez, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *cultura y educación*, 18(3-4), 231-246.
- Matsura, K. (2008). *Prefacio*. Perspectivas, XXXVIII (1-3).
- Megías, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 151-169). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Molina, J. (2017). Los organismos independientes en la democracia representativa, *R.I.T.I.*, 3, 1-10.

- Molina, M., Benet, A. y Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>.
- Murillo, F.J y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rey, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. en m. i. álvarez vélez & a. berástegui pedro-viejo (coords.), *educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp.139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rodríguez, A. y Fernández, A.D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *arbor*, 194 (788), 1-15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>.
- Roth, N, y Volante, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXV, 238, 559-574.
- Sanchez y Robles. (2013). Inclusione come chiave per l'educazione per tutti: rassegna teorica. *REOP*, vol. 2 II Cuadrimestre , 24-36.???
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M. y Priegue-Caamano, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>
- Sarramona, J., y Roca, E., (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. Monográfico: Participación de los padres y madres en la Educación. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4. NIPO 651-07-039-2. ISSN 1886-5097.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>.

Cómo citar en APA:

Chamseddine, M. (2022). Docentes y familias migrantes: comunicación acuciante.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 77-92. <https://doi.org/10.35362/rie8914709>