



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Garreta-Bochaca, Jordi; Llevot-Calvet, Núria
Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria
Educación XX1, vol. 25, núm. 2, 2022, Julio-Diciembre, pp. 315-335
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70672510015>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria

School and families of foreign origin. Channels and barriers to communication in primary education

Jordi Garreta-Bochaca ^{1*} 

Núria Llevot-Calvet ¹ 

¹ Universidad de Lleida, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: jgarreta@geosoc.udl.cat

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria [School and families of foreign origin. Channels and barriers to communication in primary education]. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>

Fecha de recepción: 12/10/2021
Fecha de aceptación: 20/01/2022
Publicado online: 29/06/2022

RESUMEN

La comunicación entre familias y profesionales es una temática relevante en la relación familia-escuela y en la que se puede seguir profundizando para conocer mejor sus dinámicas, fortalezas y limitaciones. Estudios previos indican que es un tema importante para desarrollar la democratización de los centros escolares y la implicación de las familias, así como mejorar la satisfacción que tienen estas últimas respecto al centro escolar. Además de que influye positivamente en el profesorado y en el alumnado. Desde este planteamiento de que una comunicación fluida y bidireccional es positiva, se diseñó y realizó un estudio con perspectiva cuantitativa. Concretamente, una encuesta telefónica para la que se diseñó un cuestionario y un trabajo empírico que permitió la obtención de una muestra (n) de

1730 representantes de equipos directivos de centros escolares de educación primaria españoles. La muestra fue seleccionada con una distribución proporcional a la población (N) de centros escolares existentes en cada provincia española y el trabajo empírico se realizó durante el curso escolar 2019-2020. La encuesta se ha centrado en conocer los canales de comunicación usados, especialmente con las familias de origen extranjero, y las barreras existentes para que esta sea mejor. Las conclusiones apuntan al uso de múltiples canales de comunicación y que respecto a las familias de origen extranjero adquieren relevancia los canales de comunicación *de apoyo*. De los resultados los autores concluyen la necesidad de que las escuelas tengan planes o estrategias de comunicación adaptados al perfil de sus familias y que superen la fase de uso de canales de apoyo para potenciar acciones comunicativas más *ricas* con las familias de origen extranjero.

Palabras clave: comunicación, familias de origen extranjero, escuelas, educación primaria, España

ABSTRACT

Communication between families and professionals is a relevant issue in the family-school relationship and can be further explored in order to understand better its dynamics, strengths and limitations. Previous studies indicate that it is an important issue for developing the democratisation of schools and the involvement of families, as well as improving their satisfaction with the school. It also has a positive influence on teachers and pupils. Based on the idea that fluid and bidirectional communication is positive, a study was designed and carried out with a quantitative perspective. Specifically, a telephone survey for which a questionnaire was designed and an empirical study was carried out to obtain a sample (n) of 1.730 representatives of management teams in Spanish primary schools. The sample was selected with a proportional distribution to the population (N) of schools in each Spanish province and the empirical work was carried out during the school year 2019-2020. The survey is focused on knowing the communication channels used, especially with families of foreign origin, and the existing barriers to improve communication. The conclusions indicate the use of multiple communication channels and that according to foreign origin families, the support communication channels acquire relevance. From the results, the authors conclude that schools need to have communication plans or strategies adapted to the profile of their families and overcome the phase of using support channels to promote richer communication actions with foreign origin families.

Keywords: communication, families of foreign origin, schools, primary education, Spain

INTRODUCCIÓN

La implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es considerada cada vez más relevante y, en este sentido, se trata de una acción europea para potenciar la democratización de la educación, así como para mejorar los procesos

académicos del alumnado, sus actitudes hacia las escuelas y su éxito educativo (Cankaya et al., 2015; Parlamento Europeo, 2020). Una propuesta que, sin duda, surge de la cantidad de literatura académica que apunta a la relevancia de la implicación familiar en la escolarización por sus efectos positivos para alumnado, familias, profesorado y gobernanza del centro escolar. La implicación aumenta el desarrollo social del alumno y la probabilidad de que pueda progresar en sus aprendizajes y actitudes (Epstein, 1995, 2001; Grant & Ray, 2013; Jeynes, 2011). Otros estudios muestran los beneficios que consiguen las familias que aprenden a afirmarse y desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela, el aula, y, en general, la escolarización de los hijos e hijas (Olmsted, 1991), comprenden mejor cómo se trabaja y desarrollan actitudes más positivas respecto al centro escolar y el profesorado (Grant & Ray, 2013). El profesorado consigue también beneficios, ya que les aporta mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes, además de que facilita su trabajo (Grant & Ray, 2013) e incrementa la sensación de mayor eficacia y satisfacción personal (Kuusimäki et al., 2019; Walker & Hoover-Dempsey, 2008). Y también se beneficia la gobernanza de la escuela, ya que al ser expresión de democratización enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Darling-Hammond et al., 2021; Darling-Hammond, 2000), así como la calidad de las escuelas (Grant & Ray, 2013). Por todo ello, se deberían implementar acciones y programas que favorezcan la relación e implicación de las familias, así como ser evaluados y revisados (Epstein & Sheldon, 2019) para ser mejorados, a fin de reconocer y valorar más su importancia.

El concepto de implicación familiar es multidimensional y comprende tanto el hogar y la escuela, como la relación entre ambas. De hecho, se han identificado muchos componentes diferentes de la implicación. Epstein (1995) distingue entre seis tipos de actividades: crianza, comunicación, aprendizaje en el hogar, voluntariado, toma de decisiones y conexiones con la comunidad. Tanto lo que se hace por parte de las familias en el hogar como el grado de su implicación en la escuela viene fuertemente marcado por la información que circula entre ambas y que acostumbra a ser dirigida o controlada desde la institución escolar, que es la que tiene más poder en la relación. Un componente importante de la relación es la comunicación y cómo se implementan y combinan sus diversos modos posibles (Epstein & Sanders, 2002; Rodríguez-Herrera, 2021; Thompson & Mazer, 2012). Una comunicación efectiva es esencial para crear fuertes asociaciones entre la escuela y el hogar (Gubbins & Otero, 2020) y una oportunidad para apoyar el aprendizaje del alumnado (Graham-Clay, 2005). En este aspecto, si la escuela hubiera hecho de la comunicación una parte de la cultura escolar, las familias habrían aprendido a convertirse en socios activos-positivos (Palts & Harro-Loit, 2015).

Las familias deberían recibir información y orientación incluso sobre la importancia de su implicación para mejorar el éxito académico y la satisfacción de sus hijos/hijas

(Cárcamo & Jarpa-Arriaga, 2021; Sahin, 2019). Y si los profesionales son receptivos a los mensajes que llegan de las familias (inquietudes, opiniones, expectativas...), se genera una verdadera comunicación, que supera la unidireccionalidad habitual de los mensajes entre dos instituciones con desequilibrio de poder en su relación (Harris & Goodall, 2008).

En el caso de familias de origen extranjero, es más marcada la situación de desequilibrio en la comunicación (y la relación) entre los profesionales de la escuela y las familias, que estas últimas perciben y las inferioriza, eso sí, a unas más que a otras (Garreta, 2016) y más en unas situaciones que en otras (por ejemplo, el cierre de escuelas por la COVID supuso mayor dificultad de adaptación de las familias desfavorecidas, Spear et al. 2021). Para estas familias, la información en ambas direcciones y la comunicación frecuente son tanto o más relevantes que para el resto, ya que están condicionadas por la falta de información sobre el sistema escolar de destino, la barrera idiomática, la limitada formación del profesorado en este campo o la infrautilización de los recursos disponibles (Anthony-Newman, 2020). De hecho, existen barreras y/o dificultades para que se establezca una comunicación y una implicación fluida (Hornby & Lafaele, 2011): barreras o dificultades relacionadas con las familias (creencias sobre la implicación, contextos de vida, percepciones sobre las invitaciones que reciben por parte de la escuela y el aula), con el alumnado (edad, dificultades de aprendizaje, talentos...), relacionales (agendas, lenguaje utilizado) y sociales (cuestiones históricas, demográficas, políticas y económicas).

Los centros escolares y los equipos docentes deberían valorar más, y replantearse, el papel de la comunicación, detectando las barreras existentes en el trato con las familias de su escuela y aula e intentando eliminarlas con el uso de estrategias de comunicación diferentes, especialmente con los grupos minoritarios (Conus & Fahrni, 2019), y sin distanciar a las familias de la escuela, en general, y de sus estructuras de poder, en particular (Saltmarsh & McPherson, 2019). En este mantenimiento de la cercanía generadora de más confianza y comunicación es importante considerar todas las situaciones y momentos, desde el primer contacto, la inscripción (Evans, et al., 2019), hasta el momento de finalización de los estudios, así como valorar los roles de los diferentes profesionales. Aunque es cierto que el profesorado tiene un rol clave para la mejora de la implicación (Yulianti et al., 2020) y la comunicación.

En la investigación española también hay referencias a la importancia de que exista buena comunicación y que esta es un buen indicador de cómo funcionan las relaciones existentes en los centros escolares (Andrés & Giró, 2020). En este sentido, se apunta a que no se ha valorado su relevancia y que los dispositivos y canales que usan las escuelas no son aprovechados (Cantón & García, 2012) para generar comunicación (no información en un único sentido) aprovechando todos los recursos, dispositivos y situaciones (García, et al., 2010). Los centros escolares

disponen de diferentes canales tradicionales y tecnológicos e individuales y grupales (Garreta & Macia, 2017; Snell et al., 2020) y estrategias que pueden ser usadas considerando la diversidad de situaciones socio-geográficas-familiares del alumnado (Hernández et al., 2016).

La investigación española apunta a que la comunicación debe basarse en la confianza mutua y buena relación entre familias y profesorado, y para que se dé es básica la transparencia y que incorpore carga afectiva (Vingut & Bertran, 2015). Para favorecer la conciencia de grupo y la identificación de las familias con el centro, estas deben disponer de canales comunicativos bidireccionales que permitan discutir y negociar (López et al., 2004). Pero en la práctica, la conclusión es que son frecuentes los modelos informativos poco participativos y que el desafío es la creación de comunicación horizontal e interactiva (Palomares, 2015). Si esta comunicación debe ser eficiente, fluida y bidireccional (informativa en ambos sentidos y comunicativa), e, incluso, con carga emocional positiva, deben superarse diversas barreras que dificultan o incluso imposibilitan su desarrollo: lingüísticas, culturales, socioeconómicas e institucionales (Garreta 2012; Hernández et al., 2016).

En este marco, el texto pretende abordar dos objetivos: definir y analizar los canales de comunicación que utilizan los centros de educación primaria en España (y, específicamente, los dirigidos a familias de origen extranjero) y detectar las principales barreras existentes para que se dé una mayor y mejor comunicación. Estos objetivos forman parte de una investigación más amplia que pretendía analizar los discursos y las prácticas respecto a la diversidad cultural en los centros de primaria españoles y la comunicación es una de las temáticas en las que se profundiza.

METODOLOGÍA

Ante estos objetivos se optó por una metodología de investigación cuantitativa, concretamente por el diseño de una encuesta y un cuestionario dirigido a representantes de equipos directivos de centros escolares de educación primaria de todo el territorio español. A continuación se presenta la muestra, el instrumento de recogida de información y el procedimiento seguido.

Muestra

La población en la que se centra el estudio son los centros que imparten educación primaria (de 6 a 12 años) en España. Y dado que se pretende realizar un análisis de cómo se trabaja en los centros educativos, se tomó la decisión de que el mejor perfil de informantes es el de personas muy conocedoras del funcionamiento de las escuelas, es decir, miembros de equipos directivos con años de experiencia

en el mismo centro (estableciendo que al menos fuera de 5 años trabajando en la escuela de primaria escogida como punto de muestra). La muestra (n) se calculó tomando como punto de partida los listados de centros existentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso 2018-2019). Y con un nivel de confianza del 95.5%, en el caso más desfavorable ($p = q = 50\%$), con un error estadístico de $\pm 2.25\%$, la muestra fue de 1730 centros. Esta muestra (n) ha sido recopilada de forma proporcional según la distribución de la población a partir de una tabla de números aleatorios —y, por tanto, seleccionada al azar, aunque controlando que la muestra representara la distribución territorial provincial y dentro de esta la titularidad de los centros existentes— aplicada a los citados listados de centros educativos. El cálculo muestral con bajo error estadístico y el proceso seguido para la elección de puntos de muestra confieren alta validez externa a la encuesta realizada. Más concretamente, los que respondieron al cuestionario el 79.2% son de centros titularidad pública; el 2.5%, privada sin concierto y el 18.3%, privada con concierto. La tabla siguiente muestra el cargo de los entrevistados y entrevistadas, el sexo y sus años de experiencia docente en el centro escolar que ha sido elegido como punto de muestra.

Tabla 1

Perfil de cargo, sexo y experiencia docente en la escuela actual de los encuestados

Cargo del/la entrevistado/a	%
Director/a	57.2
Jefe/a de estudios	26.0
Secretario/a	13.4
Otros	2.2
No consta	1.3
Sexo entrevistado	%
Hombre	34.3
Mujer	63.1
No consta	2.7
Años hace que trabaja como docente en la escuela actual	%
Hasta 15 años	68.2
De 16 a 25 años	21.6
Más de 25 años	8.8
No sabe/no responde	1.3
Media	13.06
Desviación Típica	8.28

Instrumento

El instrumento utilizado para recopilar la información, es decir, el cuestionario, fue diseñado por el equipo de investigación del proyecto a partir de una fase previa teórico-empírica. Concretamente, desde el punto de vista teórico, más allá de profundizar en los resultados de investigaciones realizadas sobre la temática a nivel internacional y español, se analizaron los discursos y las políticas de las diferentes administraciones educativas (ministerial y autonómicas) a partir de la documentación editada y, también, la disponible en las respectivas páginas web. Esto, más una fase de entrevistas documentales (dos en cada comunidad o ciudad autónoma) a representantes de las diferentes administraciones educativas, permitió comprender las diferentes realidades y realizar el diseño de un instrumento de recogida de información adecuado y aplicable a centros de educación primaria de diferentes territorios y bajo diferentes administraciones. El cuestionario se construyó con preguntas de diversos tipos: abiertas, cerradas, respuesta única o múltiple. Concretamente, las preguntas que se irán presentando y que son analizadas en este texto, todas ellas son de respuesta abierta y múltiple con la intención de que el encuestado tuviera la máxima libertad y no respondiera por sugerencia del encuestador. Antes de su aplicación, el instrumento fue validado (validación de contenido) por los 16 investigadores del equipo más tres expertos con el perfil de psicopedagogía y sociología (un total de 19 personas) para realizar una valoración y revisión de las preguntas y su grado de adecuación para dar respuesta a los objetivos. Concretamente se valoró la calidad, la pertinencia respecto al constructo a medir y la relevancia de cada una de las preguntas. Respecto las preguntas que se analizan en este texto la valoración fue que eran muy adecuadas para dar respuesta a los objetivos planteados. Posteriormente, fue testado pasando el cuestionario a 35 personas que responden al perfil de encuestado de diferentes provincias y titularidad de centro para verificar su correcta comprensión, estructura y orden de preguntas antes de ser aplicado. Esta prueba de test permitió verificar la consistencia y comprensión de las preguntas y tras ser revisado, fue aplicado a los encuestados. Por otro lado, el cuestionario presenta alta fiabilidad, especialmente en las preguntas analizadas, dado que ya había sido aplicado en estudios anteriores en Comunidades Autónomas concretas (Garreta, 2003; 2008; 2015) con resultados parecidos, y solo se procedió a su mejora con los pasos anteriormente comentados.

PROCEDIMIENTO

El trabajo empírico se realizó a través de encuestas telefónicas (del 1 de octubre de 2019 al 31 de enero de 2020), dado que se trataba de una población de fácil

acceso y obtención de respuesta a través de este medio al existir listados de centros en las administraciones educativas y hacer el trabajo empírico telefónico no afectaba a los resultados. Los/las encuestadores/as, con experiencia previa en encuestas telefónicas, fueron formados en relación a los objetivos, el diseño y la selección de la muestra a partir de listados y aleatoriedad, la formulación y anotación de respuestas, etc. Una vez finalizado el trabajo de campo, se codificaron y tabularon todas aquellas respuestas que no habían sido codificadas previamente. Recordemos que al tratarse de preguntas abiertas sin sugerencia aparecieron diversidad de respuestas que fueron agrupadas por el equipo de investigación en las que se presentan a continuación. Fue importante también, al tratarse de posible respuesta múltiple, que la persona que respondía la encuesta tuviera tiempo y opción a múltiple respuesta. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico utilizando el programa *Star de Pulse Train*, con el que se han realizado análisis univariantes y bivariantes y se han aplicado pruebas de significación estadística (Test T de proporciones al 95%). En todo momento se garantizó la voluntariedad de participación de los y las encuestados, así como el anonimato.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La encuesta realizada ha permitido definir las acciones que realizan los centros escolares para comunicarse con las familias, las acciones específicas con las familias de origen extranjero y las barreras que detectan que existen respecto a estas últimas.

Comunicación familias-escuelas

Las respuestas dadas a la pregunta “¿qué acciones están realizando para comunicarse con las familias en la educación primaria?”, sin condicionante de respuesta y con posibilidad de que esta sea múltiple, han sido agrupadas en función de si se trata de canales *ricos*, *pobres*, recursos tecnológicos de información y comunicación (TIC) o si son canales *de apoyo*. Los canales *ricos* y *pobres* surgen de la Media Richness Theory (Daft & Lengel, 1986; en España Macia, 2016. 2018), que diferencia dos grandes tipologías de canales: los canales *ricos*, muy efectivos para comunicar mensajes importantes, y los canales denominados *pobres*, cuyo contenido debería reducirse a cuestiones de poca trascendencia. Para Macia, en esta teoría, la riqueza de un medio viene determinada por cuatro variables: 1) su capacidad para permitir un *feedback* inmediato; 2) su capacidad para transmitir mensajes visuales y otras señales más allá de la comunicación verbal; 3) la posibilidad de utilizar el lenguaje para ayudar a explicar una idea, y

4) la posibilidad de personalizar un mensaje. Así pues, siguiendo esta teoría, los mensajes cara a cara (ya sea en entrevistas o contactos informales) y las llamadas telefónicas serían los canales más adecuados para comunicar mensajes complejos, mientras que los *e-mails* o la agenda, por ejemplo, serían medios efectivos para el intercambio de cuestiones menos relevantes.

Siguiendo esta clasificación, los canales *ricos* son los más usados en los centros escolares de primaria (84.6% los menciona), seguidos de cerca de los recursos TIC (80.1%) y de los canales de comunicación *pobres* (77.7%). Los menos usados son los canales de apoyo (4.6%). Eso sí, como se expondrá, los canales de apoyo son más usados en los centros con más presencia de alumnado de origen extranjero¹. Los canales *ricos* mencionados son las entrevistas individuales con las familias (69.9% las mencionan), las llamadas telefónicas (33.8%), el contacto directo informal, por ejemplo, en la entrada y salida del centro escolar (26.5%) y a través de las madres/padres delegados de aula (2.7%). Por otro lado, entre los canales *pobres* aparece el uso de la agenda escolar (44.2%), las reuniones informativas grupales (36.9%), la distribución de comunicaciones y circulares informativas del centro (36.6%) y, a distancia, aparecen la comunicación a través del alumnado (5%) y los carteles informativos en los espacios del centro (3.4%). En referencia a los recursos TIC, las acciones implementadas por las escuelas son: la construcción y uso de una plataforma *online* (35.8%) o de aplicaciones de teléfono móvil (34.2%), la creación y difusión de *webs* o blogs (27.1%) y el uso del correo electrónico para comunicarse con las familias (26.3%). Por último, en los canales de apoyo (recordar que citados solo por el 4.6% de los encuestados/encuestadas) se mencionan los traductores no profesionales (2.4%), los profesionales (1.2%) y el recurso a otros profesionales de la mediación (1.2%) y la asociación de madres y padres de alumnado del centro (0.9%).

¹ Esta información se ha obtenido (dado que las administraciones educativas no facilitan datos del perfil de los centros escolares en función de esta variable) directamente de los representantes de las escuelas que han contestado la encuesta. La pregunta formulada, y de alta respuesta (98%) aunque voluntaria, se centraba en conocer el porcentaje de alumnado de origen extranjero (definido como hijos/hijas, nacidos o no en España, de progenitores de nacionalidad extranjera). Los intervalos confeccionados a partir de los resultados fueron: no tienen (12.4%), hasta el 5% (30.1%), del 6% al 20% (35%), del 21% al 50% (16.4%) y más del 50% (6.1%).

Tabla 2*Acciones específicas llevadas a cabo para comunicarse con familias*

	% de alumnado extranjero en el centro					
	TOTAL	Ninguno	Hasta el 5%	Del 6 al 20%	Del 21 al 50%	Más del 50%
Canales de comunicación <i>ricos</i>	84.6	87.4	83.9	85.6	79.6	90.5
Entrevistas individuales	69.9	68.4	70.2	70.6	65.8	79.0
Comunicación informal en las entradas y salidas	26.5	42.3	28.8	21.8	22.5	21.0
Llamada telefónica	33.8	34.4	38.4	30.2	32.4	34.3
Madres/padres delegados de aula	2.7	0.9	4.2	2.5	1.8	1.9
Canales de comunicación <i>pobres</i>	77.7	68.8	75.4	80.3	80.3	85.7
Agenda escolar	44.2	35.3	46.6	46.4	42.6	41.0
Comunicados y circulares	36.6	35.3	32.6	37.2	40.1	46.7
Reuniones grupales	36.9	31.2	40.7	36.4	34.5	39.0
A través del alumnado	5.0	5.6	7.9	3.0	3.9	3.8
Carteles	3.4	2.8	4.4	2.1	4.2	3.8
Recursos TIC	80.1	77.7	84.1	82.1	76.4	63.8
<i>Webs</i> y blogs	27.1	22.8	26.5	28.1	27.8	30.5
Correo electrónico	26.3	23.3	27.1	28.4	26.1	17.1
Plataforma <i>online</i> de la escuela	35.8	34.0	44.7	34.2	30.3	20.0
Aplicaciones de móvil (tipo Whatsapp)	34.2	35.8	31.1	35.5	36.6	32.4
Redes sociales (Facebook, Instagram...)	3.2	2.8	3.8	3.1	2.5	3.8
Canales <i>de apoyo</i>	4.6	1.9	4.4	4.5	6.0	8.6
Traductores no profesionales	2.4	0.5	2.3	2.1	3.2	6.7
Traductores profesionales	1.2	-	0.6	1.8	1.1	2.9
Otros profesionales (mediadores)	1.2	0.9	0.6	1.2	1.8	3.8
AMPA	0.9	0.5	1.2	0.8	1.1	1.0
No sabe/no responde	0.3	1.4	0.4			1.0

Comunicación con familias de origen extranjero y escuelas

Un segundo nivel de análisis permite identificar las acciones específicas que se implementan, más allá de las anteriores dirigidas al conjunto de las familias, para comunicarse con las familias de origen extranjero (la pregunta, de respuesta libre, es: “¿qué acciones están realizando para comunicarse con las familias de origen extranjero en educación primaria?”). Eso sí, hay que destacar un primer bloque de respuesta: las personas encuestadas que indican que no se han diseñado y realizado acciones específicas (52.7%). Esta respuesta se reduce a medida que aumenta la presencia de alumnado de origen extranjero en el centro: 67.2% de los que tienen hasta el 5%; 49.1% de los del 6 al 20%; 39.1% del 21 al 50% y 38.1% en los de más del 50%, y sin ser una pregunta hecha en centros sin presencia de este perfil de alumnado. De forma sintética, en conjunto, algo más de la mitad indica no realizar acciones específicas para sus familias de origen extranjero, pero los centros con más alumnado del citado perfil realizan más acciones específicas de comunicación.

Los resultados obtenidos de los que han mencionado acciones específicas muestran que lo más usado son los canales de apoyo (38.2%). Sobre todo, traductores no profesionales (28.4%), traductores profesionales (13%) y recurrir a otros profesionales de la mediación (7.1%). De nuevo, la presencia de alumnado de origen extranjero se muestra relevante estadísticamente, ya que los canales de apoyo son más usados a mayor presencia de este alumnado: 23.4% de los que tienen hasta el 5%; 40.5% de los del 6 al 20%; 54.9% del 21 al 50% y 52.4% en los de más del 50%, y sin ser una pregunta hecha en centros sin presencia de este perfil de alumnado. A distancia aparecen acciones específicas relacionadas con los canales “ricos” (14.3%, principalmente entrevistas personales, 8.6%; la llamada telefónica, 4%, y el contacto informal, 2.1%), los “pobres” (9%, comunicaciones y circulares, 6.2%; agenda escolar, 3.1%, y reuniones grupales, 1.7%) y los recursos TIC (7.3%), entre los que los más citados han sido las aplicaciones de teléfono móvil (3.9%), la plataforma *online* (2.4%), el correo electrónico (1.8%) y *webs* y *blogs* con especificidades (1.8%).

Tabla 3

Acciones específicas: comunicarse con familias de origen extranjero

	% de alumnado extranjero en el centro					
	TOTAL	Ninguno	Hasta el 5%	Del 6 al 20%	Del 21 al 50%	Más del 50%
Canales de comunicación <i>ricos</i>	14.3	-	10.4	18.0	13.7	14.3
Entrevistas individuales	8.6	-	6.7	10.1	8.8	9.5

	% de alumnado extranjero en el centro					
	TOTAL	Ninguno	Hasta el 5%	Del 6 al 20%	Del 21 al 50%	Más del 50%
Comunicación informal en las entradas y salidas	2.1	-	1.3	2.6	1.4	4.8
Llamada telefónica	4.0	-	3.3	4.8	3.5	4.8
Madres/padres delegados de aula	0.2	-	-	0.5	-	-
Canales de comunicación pobres	9.0	-	6.1	10.4	10.2	12.4
Agenda escolar	3.1	-	2.5	3.3	3.5	3.8
Comunicados y circulares	6.2	-	3.6	7.3	7.4	9.5
Reuniones grupales	1.7	-	1.5	1.7	1.8	2.9
A través del alumnado	0.2	-	0.2	-	0.4	1.0
Carteles	0.2	-	0.2	0.2	-	1.0
Recursos TIC	7.3	-	5.8	7.9	7.7	9.5
Webs y blogs	1.8	-	1.5	1.8	1.4	3.8
Correo electrónico	1.8	-	1.2	2.3	1.8	1.9
Plataforma <i>online</i> de la escuela	2.4	-	2.3	2.8	2.1	1.9
Aplicaciones de móvil (tipo Whatsapp)	3.9	-	2.1	4.5	4.9	6.7
Redes sociales (Facebook, Instagram...)	0.2	-	0.4	0.2	-	-
Canales de apoyo	38.2	-	23.4	40.5	54.9	52.4
Traductores no profesionales	28.4	-	17.5	30.1	40.8	40.0
Traductores profesionales	13.0	-	6.9	13.4	20.1	21.9
Otros profesionales (mediadores)	7.1	-	3.1	8.6	10.2	10.5
Ninguna específica para ellas	52.7	-	67.2	49.1	39.1	38.1
No sabe/no responde	2.0	-	4.4	1.0	-	1.0

Las citadas acciones responden a las barreras de comunicación que se detectan en los centros escolares. Concretamente se preguntó: “¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena comunicación entre escuela y familias de origen extranjero?”. Las respuestas dadas se agruparon para identificar las principales barreras para que la comunicación sea mejor con las familias de origen extranjero. Y las más citadas son las lingüísticas (58.2%), seguidas a distancia de las culturales (18%), las socioeconómicas (6.3%) y las institucionales (2.6%). Además de que prácticamente una tercera parte (32.6%) indica que no existen barreras en la comunicación, respuesta que se relaciona con la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero (de forma que esta respuesta se reduce a medida que aumenta la presencia de este perfil de alumnado en el centro escolar: 45.5% de respuesta entre los entrevistados en cuyo centro este alumnado representa menos del 5%; 30.7% entre los del 6 al 20%; 20.1% entre los del 21% al 50%; 13.3% entre los de más del 50%; sin ser considerados los centros escolares sin presencia de este perfil de alumnado).

Tabla 4

Barreras principales que dificultan la buena comunicación entre escuela y familias extranjeras

	% de alumnado extranjero en el centro					
	TOTAL	Ninguno	Hasta el 5%	Del 6 al 20%	Del 21 al 50%	Más del 50%
Barreras lingüísticas	58.2	-	46.1	59.8	70.1	76.2
Barreras socioeconómicas	6.3	-	4.6	6.3	7.4	12.4
Barreras culturales	18.0	-	10.6	19.0	26.8	25.7
Barreras institucionales	2.6	-	1.9	2.6	2.1	6.7

Entrando en detalle, el poco conocimiento o desconocimiento de la lengua o lenguas habituales de comunicación en y con la escuela (56.9%) es la principal y casi única barrera lingüística, y esta mención se incrementa con la mayor presencia de alumnado de origen extranjero. Esta dificultad de comunicación se puede relacionar con el uso de canales de apoyo, especialmente de traductores profesionales o no profesionales y mediadores. En cuanto a las barreras culturales, recordar que el 18% las ha mencionado, se concretan en: la poca predisposición/interés/implicación de la familia (8.8%), seguida de atribuir poco o menos valor del esperado respecto a la escuela y las actividades que se hacen en ella (6%) y la falta de confianza en la escuela (3.4%). Las barreras socioeconómicas (6.3%) más mencionadas se refieren a que las familias tienen problemas económicos (3.2%), la dificultad de conciliación familiar-laboral (2%) y que las familias están desestructuradas (1.5%). En último lugar, las barreras institucionales han sido poco mencionadas (2.6%), lo que lleva a pensar que la escuela se atribuye poca responsabilidad de que la comunicación no

sea la óptima. Concretamente, la falta de recursos humanos (1.8%) y económicos (0.6%), y los prejuicios del profesorado (0.1%) serían las barreras institucionales más citadas.

Dentro de los límites de la institución escolar para dar respuesta a las familias de origen extranjero y comunicarse con ellas, se preveía que apareciera como una barrera que la institución escolar no contara con planes más organizados de comunicación o que el profesorado no tuviera la formación suficiente. Pero ello, espontáneamente (dado que las preguntas analizadas eran de respuesta abierta, no sugerida, y múltiple), no apareció. De hecho, no existe conciencia de que la escuela (institución) tenga limitaciones para dar respuesta y comunicarse con las familias de origen extranjero, y ninguna ha mencionado que tengan un plan de comunicación o de mejora de esta con las familias o con las de origen extranjero al preguntar sobre acciones implementadas a pesar de realizarse una pregunta de respuesta abierta que permitía esta respuesta. Y tampoco ha aparecido la formación del profesorado como un condicionante, en la pregunta referida a las barreras. Sobre esta última cuestión se han realizado dos preguntas centradas en la formación, concretamente si considera el/la encuestado/a que el profesorado de primaria de su centro tiene suficiente formación para comunicarse con el conjunto de las familias y otra, formulada igual, referida a las de origen extranjero. El 89.9% indica que el profesorado tiene la formación adecuada para comunicarse con las familias y el 71.6%, con las familias de origen extranjero. Eso sí, se observa cómo con las de origen extranjero esta percepción de necesidad formativa es mayor: el 3.6% responde que no es suficiente la formación para comunicarse con el conjunto de familias y el 14.5%, que no lo es al referirse a familias de origen extranjero. Esta percepción se incrementa en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero: a partir del 6% de presencia, esta respuesta se incrementa y se convierte en más relevante. La percepción de necesidad formativa aumenta hasta estar en torno al 20% en los centros con más del 20% de alumnado de origen extranjero.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comunicación entre familias y profesionales es una temática relevante en la relación familia-escuela (Epstein & Sanders, 2002; Gubbins & Otero, 2020; Rodríguez-Herrera, 2021; Thompson & Mazer, 2012) y en la que se puede seguir profundizando para conocer mejor sus dinámicas, fortalezas y limitaciones (Cárcamo & Jarpa-Arriaga, 2021; Palts & Harro-Loit, 2015). De ahí el interés de definir y analizar los canales de comunicación que utilizan los centros de educación primaria —y los específicamente dirigidos a familias de origen extranjero—, así como detectar las principales barreras existentes para que se dé una mayor y mejor comunicación y a quién se atribuye la responsabilidad de que existan. Se parte de

la importancia de la implicación familiar en la escolarización de sus hijos e hijas por sus efectos beneficiosos y que la comunicación es uno de los aspectos clave. De hecho, si la escuela hubiera hecho de la comunicación una parte de la cultura escolar, las familias habrían aprendido a convertirse en socios activos-positivos (Palts & Harro-Loit, 2015). Ya sea la implicación, en general, como la comunicación, en particular, se hallan condicionadas por el desequilibrio de poder que existe en la relación entre familias y profesionales de los centros escolares (Harris & Goodall, 2008. Garreta, 2012; 2015), especialmente con las de origen extranjero, debido a dificultades lingüísticas, déficit de comprensión de la lógica del sistema educativo de destino y su cultura escolar (porque su conocimiento previo procede de un sistema educativo diferente, con roles de familia y profesionales que no tienen por qué coincidir con los de la escuela a la que se incorporan; porque el profesorado no informa lo suficiente para superar estas situaciones previas, etc.) y a la limitada formación de los y las docentes en este campo o la infrautilización de los recursos disponibles (Anthony-Newman 2020). Estos factores pueden agruparse en barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales (Garreta, 2012; 2015).

Los resultados de la encuesta presentada indican que los canales de comunicación de los centros de primaria españoles son diversos y, mayoritariamente, combinan tanto los canales *ricos* (84.6%), como *pobres* (77.7%), o nuevas tecnologías de la información (80.1%). Es decir, en general se utilizan múltiples canales y estrategias para comunicar con las familias, lo que demuestra interés por establecer vínculos y que circule la información (sería deseable que en ambos sentidos, aunque no se puede garantizar dado que no se ha profundizado en la dirección, calidad y eficacia de los mensajes, porque sería complicado con una encuesta a miembros del equipo directivo; una debilidad de la investigación que se presenta). Ello encajaría con la idea de que tanto las familias como el profesorado consideran que hay cuestiones (conflictos, temas de salud... temas delicados en general) que deben ser tratadas personalmente o, como poco, por teléfono (Kuusimäki et al., 2019; Macia, 2018), es decir, utilizando lo que se ha definido como canales *ricos*. Por otro lado, los *pobres* serían (condicional también al no poder verificar el uso y eficacia de los canales, que es una limitación del estudio) empleados en otras circunstancias. Este uso adecuado o inadecuado de los canales es una cuestión relevante que debería ser estudiada en profundidad, ya que, como han mostrado Cantón y García (2012), los dispositivos y canales que usan las escuelas no son utilizados en todo su potencial. Y como muestran Garreta y Macia (2017), la comunicación con las familias en los centros escolares de primaria españoles reproduce viejos esquemas comunicativos (léase que, en general, son informativos) a los que se introducen las nuevas tecnologías usadas sin desplegar todo su potencial, como tampoco están siendo diseñados el conjunto de canales pensando en los perfiles de las familias en cada centro escolar.

Al poner el foco en las familias de origen extranjero, aparece que una parte de escuelas de primaria no realizan acciones específicas para mejorar la comunicación con ellas (52.7%). Eso sí, esta respuesta es menos frecuente cuanto más alumnado de origen extranjero está matriculado en el centro. El hecho de tener más alumnado de este perfil incrementa realizar acciones para una mejor comunicación con estas familias. A pesar de ello, en los centros con más presencia (que se han localizado en el intervalo más del 50% de alumnado de origen extranjero), aún un 38.1% no realiza acciones específicas. Entre el resto se observa que domina la idea de *externalizar* la resolución de la situación utilizando lo que se ha etiquetado como canales *de apoyo* (traductores profesionales o naturales, es decir, no profesionales, o mediadores interculturales). No es alta la respuesta de mejorar para estas familias alguno/s de los canales *ricos* (mencionados por el 14.3%), los *pobres* (9%) o las TIC (7.3%). Esta solución *de apoyo* aportada desde los centros, de nuevo, es mayor en aquellos que tienen más presencia de alumnado de origen extranjero. La mayor complejidad (lenguas diversas, diferentes perfiles de origen, etc.) condiciona que esta respuesta sea mayor y la potenciación de canales *ricos* no se vea más favorecida. Canales que implican *feedback* inmediato, mensajes verbales y no verbales, mayor concreción y personalización en las ideas (Daft & Lengel, 1986; Macia, 2018). También, el hecho de que es poco viable que el profesorado conozca y se pueda comunicar en las diferentes lenguas de las familias (sobre todo en centros con mucha diversidad cultural y lingüística), por lo que los agentes (profesionales o naturales) de apoyo son importantes en la comunicación.

Pero los resultados de la encuesta indican que no existe conciencia de que el profesorado necesita más y mejor formación para comunicarse con las familias de origen extranjero. Solo el 14.5% afirma que el profesorado de su centro requiere de más formación en este sentido. Ello, más el resultado obtenido que las barreras *institucionales* han sido poco mencionadas, conduce a pensar que la institución escolar sigue considerando que los déficits son exteriores, de la familia, sobre todo. Los resultados ya apuntaban que, en general, las barreras se atribuyen a las familias según la opinión del profesorado (Garreta, 2003), de representantes de asociaciones de familiares de alumnos (Garreta 2008) y de miembros de equipos directivos (Garreta, 2015), aunque es mucho menor la responsabilización a la escuela y sus profesionales. Los centros escolares y los equipos de docentes deberían valorizar el papel de la comunicación, detectando las barreras existentes con las familias de su escuela y aula e intentando eliminarlas con estrategias de comunicación diferentes, especialmente con los grupos minoritarios, ya que son ellos los responsables de promover una comunicación regular y bidireccional (Conus & Fahrni, 2019) y no distanciadora de las familias (Saltmarsh & McPherson, 2019).

La existencia de planes de comunicación en los centros en los que se ha realizado la encuesta no ha aparecido, aunque es cierto que en el Proyecto

Educativo de Centro (PEC) debe constar un mínimo sobre la relación, implicación y comunicación con las familias. El PEC es un documento adaptado a cada centro, un modelo de proyecto flexible y abierto para que los centros puedan dar respuestas a sus necesidades (Gómez & Oliveira, 2018). Cada centro se sitúa en un contexto diferente y único, lo compone una comunidad educativa distinta y el profesorado, el alumnado y sus familias son diversas porque cada escuela requiere de un proyecto específico en el que también deben referirse a la relación y comunicación con las familias. De hecho, en general, se habla de información a las familias, pero dada la importancia de la comunicación, debería existir también plan de comunicación adaptado a sus peculiaridades (Macia, 2018), plan que debería ser aplicado y evaluado (Epstein & Sheldon, 2019). Basado en el conocimiento de las familias, de los diferentes profesionales y de las dinámicas del centro, un plan estratégico de comunicación permitiría resaltar su relevancia en el proceso educativo, entre todos los agentes implicados, y mejorar y adaptar los canales usados buscando la mayor eficacia y eficiencia del trabajo que se realiza para informar, comunicar y relacionarse.

Como se ha indicado, la encuesta fue realizada antes de la Covid por lo que una limitación de esta investigación, más allá del hecho que una encuesta no permite ir más allá de lo que las personas que responden quieren decir, es que el tiempo de pandemia ha comportado cambios relevantes en las dinámicas de los centros escolares y en la relación y comunicación con las familias. Sería interesante profundizar en ellos y conocer cómo ha afectado y qué canales de comunicación han sido los más usados y valorados por los diferentes agentes, además de valorar si algunas de estas adaptaciones han venido para quedarse. Para suplir ambas limitaciones, un trabajo etnográfico en escuelas de primaria que pretende profundizar en las acciones implementadas por los centros escolares con mayor presencia de alumnado de origen extranjero (concretamente 19 centros con un porcentaje superior al 50% de alumnado matriculado de origen extranjero) se está realizando.

AGRADECIMIENTOS

La investigación que ha dado lugar a los resultados presentados en este texto ha sido financiada por la convocatoria de ayudas a Proyectos de I+D+i “Retos investigación” correspondientes al Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, resolución CSO2017-84872-R).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, S., & Giró, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Antony-Newman, M. (2020). Parental involvement of Eastern European immigrant parents in Canada: whose involvement has capital? *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 111-126.
- Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 174, 886-893. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>
- Cantón, I., & García, A. M. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Cárcamo, H., & Jarpa-Arriaga, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 60(1), 58-80. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1172>
- Conus, X., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234-256. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Daft, R., & Lengel, R. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Cantor, P., Hernández, L. E., Theokas, C., Schachner, A., Tijerina, E., & Plasencia, S. (2021). *Design principles for schools: putting the science of learning and development into action*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614438.pdf>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs to school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, School, and Community Partnerships. En H. Marc Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting Second Edition Volume 5 Practical Issues in Parenting* (pp. 407-437). Lawrence Erlbaum Associates publishers.

- Evans, K., Perez-Aponte, J., & McRoy, R. (2019). Without a Paddle: barriers to school enrollment procedures for immigrant students and families. *Education and Urban Society*, 52(9), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0013124519894976>
- García, M., Gomariz, A., Hernández, M. A., & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. CIDE.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. CIDE.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Institut Municipal d'Educació.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 141-157.
- Garreta, J., & Macià, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta (Eds.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (71-98). Pirámide.
- Gómez, M. C., & Oliveira, M. E. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Boletín REDIPE*, 7(4), 70-5.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130.
- Grant, B. K., & Ray, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. Sage.
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. Routledge.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>

- López, I., Ridao, P., & Sánchez, J. (2004). Las familias y escuelas: una reflexión acerca de los entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 34, 143-163.
- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 19(1), 73-83.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program, *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231. <https://doi.org/10.1086/461649>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación. Profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Palts, K., & Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(69/64), 2, 139-154.
- Parlamento Europeo (2020). *Modernización de la educación en la Unión. Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2018. sobre la modernización de la educación en la Unión (2017/2224(INI))*. Diario oficial de la Unión Europea del 27.1.2020.
- Rodríguez-Herrera, M. (2021). El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar. *Revista Innova Educación*, 3(1), 160-174. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.008>
- Saltmarsh, S., & McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*. Online published. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Sahin, U. (2019). Parent's participation types in school education. *International journal of educational methodology*, 5(3), 315-324. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.315>
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2020). Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: teacher and family perspectives, *Early Child Development and Care*, 190(4), 447-460. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479401>
- Spear, S., Parkin, J., Steen, T. & Goodall, J. (2021). Fostering “parental participation in schooling”: primary school teachers’ insights from the COVID-19 school closures. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>

- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: frequency, importance, and modes of communication, *Communication Education*, 61(2), 131-160. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207>
- Vingut, M.A., & Bertran, M. (2015). Educación infantil y familias inmigrantes: posibilidades y limitaciones comunicativas. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1. 33-51. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16382>
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent involvement. En T. Good (Eds.), *21st Century Education: A referente handbook* (pp. 382-392). Oaks, Sage Publications.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers, *Educational Studies*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

