

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE
EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS
FAMILIAS EN EL C.E.I.P. TOMÁS DE IRIARTE

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

ALUMNA: ALEXANDRA DÍAZ GARCÍA
TUTOR: ANTONIO JESÚS GUIJARRO EXPÓSITO

2018

Resumen: La diversidad cultural es una característica común a muchos centros educativos en la isla de Tenerife. Ante esta realidad, es importante conocer cómo las familias abordan esta situación en el ámbito escolar. En esta línea, el presente Trabajo de Fin de Master, aborda la diversidad cultural y la participación de las familias en el C.E.I.P. Tomás de Iriarte, situado en el Puerto de la Cruz. La finalidad del mismo es averiguar si existen diferencias en los niveles de participación respecto a las familias autóctonas y las extranjeras. A esto se suma el interés por conocer, cómo es el nivel de participación de ambas y las opiniones y valoraciones de las familias acerca de la integración del alumnado extranjero respecto a la educación intercultural. A partir de una metodología cuantitativa, se utilizarán dos cuestionarios destinados al profesorado y a las familias. Desde esta perspectiva, nos interesa conocer la opinión de estos dos agentes educativos, el profesorado y las familias, sobre el nivel de participación de las familias en la escuela; así como reflexionar y comprender cuáles son los aspectos que más inciden en favorecer la educación intercultural en el centro educativo.

Palabras claves: participación, familias, educación intercultural, diversidad cultural, alumnado.

Abstract: Cultural diversity is a common characteristic in lots of educative centres of Tenerife's island. In view of this situation, the present final master's degree project tackle the cultural diversity and the involvement of the families on Tomás de Iriarte School, which is located on Puerto de la Cruz. The object of this project is to find out if there are differences in the involvement's levels between native families and foreign families. Furthermore, it will be check how is the involvement level of both family types and the opinions and assessments of families about the integration of foreign students and intercultural education. By means of a quantitative methodology, it will be used two questionnaires allocate to teachers and families. By this way, it will be possible find out the opinion of these two educative agents, teachers and families, about the families' involvement levels; as well as do a reflection and understand which aspects have a major impact on favour to the intercultural education in this educative centre.

Key words: involvement, families, intercultural education, cultural diversity, student body.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	5
2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	5
2.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	7
2.2.1. La Educación Intercultural	10
2.2.2. Programas para fomentar la integración del alumnado extranjero	11
2.3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS... 12	
2.3.1. Órganos para la participación de las familias dentro de los centros educativos..... 15	
2.3.2. La participación de las familias extranjeras	16
2.3.2.1. Características generales descriptoras de la participación de las familias extranjeras	17
2.4. PROGRESO LEGISLATIVO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	18
2.5. PROGRAMAS ACTUALES PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS	21
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	22
3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	23
3.2. MÉTODO.....	24
3.2.1. Muestra	24
3.2.2. Instrumentos	26
3.2.3. Procedimiento	29
3.2.4. Análisis de datos.....	29
4. RESULTADOS.....	30
4.1. RESULTADOS EXTRAÍDOS DEL CUESTIONARIO DESTINADO AL PROFESORADO	30
4.2. RESULTADOS EXTRAÍDOS DEL CUESTIONARIO DESTINADO A LAS FAMILIAS	39
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
7. ANEXOS	57
7.1. Anexo 1. Carta de presentación y cuestionario dirigido al profesorado	57
7.2. Anexo 2. Carta de presentación y cuestionario dirigido a las familias	63

7.3. Anexo 3. Análisis estadístico de las variables del cuestionario cumplimentado por el profesorado.....	71
7.4. Anexo 4. Análisis estadístico de las variables del cuestionario cumplimentado por las familias.....	80

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Máster “La diversidad cultural y la participación de las familias en el C.E.I.P. Tomás de Iriarte” trata de una pequeña investigación enfocada a la educación intercultural y la descripción del nivel de participación de las familias, incluyendo una diferenciación entre el nivel de las familias autóctonas y el de las extranjeras.

A la hora de elaborar este trabajo se ha realizado previamente una revisión teórica sobre diferentes estudios relacionados tanto con la educación intercultural y la diversidad cultural como con la participación de las familias en la escuela, incluyendo como pueden llevar a cabo dicha participación y las limitaciones que se pueden encontrar a lo largo del proceso.

Se pretende comprobar si en este centro se está incentivando la educación intercultural, pues teniendo en cuenta las características propias del mismo convendría desarrollarla y, sobre todo, si existen diferencias en el grado de participación de las familias en el centro, dado que recogido como un objetivo de la educación intercultural aparece que es necesaria la participación de las familias para que esta se implemente. Se debe tener en cuenta que en la sociedad actual, donde cada vez se dan más migraciones, es conveniente que la educación cambie y se adapte a las nuevas circunstancias de cada sociedad. Debido a que con estas migraciones se está tendiendo hacia una globalización en la que conviven muchas culturas diferentes y entre las que debe surgir una comunicación fluida y un intercambio cultural.

Para llevar a cabo esta investigación, se han diseñado dos cuestionarios con los que se pretende conocer tanto la opinión del profesorado como la de las familias acerca de la participación de estas últimas y también, si en el centro se ofrece formación relacionada con la interculturalidad. Las características del centro son las que han fomentado que se realice esta investigación en el mismo. Este colegio al encontrarse en una zona turística y en la que se han instalado muchas familias extranjeras, debería fomentar cada vez más la integración del alumnado culturalmente diverso, pues lo más probable es que se incremente esta población y es preciso que todos se sientan incluidos en la vida del centro para tener un buen desempeño educativo. Asimismo, es necesario que todas las familias se sientan incluidas, ya que la educación no es algo que deba impartirse solamente desde la escuela, sino que también debe transmitirse desde el ámbito familiar y, para ello, es necesario que las interacciones entre ambos ámbitos sean frecuentes.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Para poder comenzar a comentar los diferentes términos relacionados con la interculturalidad, se debe aclarar en primer lugar la definición del concepto *cultura*. Así pues, según Bernabé (2012):

La cultura es un conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares del individuo; sin olvidar que se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida: a través de ella el ser humano toma conciencia de sí mismo y se reconoce como algo en constante construcción. (p. 69)

Y según la UNESCO (2001):

La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p. 4)

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta la definición de diversidad cultural. La diversidad cultural se entiende como la pluralidad de culturas que cohabitan en el mundo; comprende tanto la preservación y promoción de las culturas existentes como el respeto hacia otras culturas (UNESCO, 2001). La diversidad cultural ha sido un hecho evidente cada vez que ha sido posible el contacto entre pueblos y personas de diferentes culturas. Por lo tanto, la diversidad cultural es un hecho social (Hevia & Kaluf, 2005).

Una vez definidos estos términos, se puede empezar a ahondar más en el tema de la multiculturalidad, la interculturalidad y la pluriculturalidad, aunque estos conceptos parecen sinónimos se debe hacer hincapié en sus diferencias para poder distinguirlos.

La palabra multiculturalidad es la más extendida en la sociedad sin embargo, no está clara su definición en el plano social. Este término es entendido como la existencia de dos o más culturas que coexisten en un mismo espacio pero que no conviven entre ellas, es decir, no hay apenas contacto entre las mismas (Bernabé, 2012).

Por otro lado, esta autora define el concepto de pluriculturalidad. Este se puede entender como la presencia de diferentes culturas en un mismo lugar y la posibilidad de que se relacionen entre ellas. Al mismo tiempo, se promueve el reconocimiento del otro y la igualdad.

Continuando con las definiciones, la interculturalidad es un concepto que se puede explicar como:

La defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural; [...] La Interculturalidad implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción (Bernabé, 2012, p.70).

Rodríguez (2007) afirma que: “la interculturalidad solo es posible cuando existe interacción, vínculos sociales y adhesión a los principios básicos fundamentales que conforman la cohesión social” (p.37).

Por otro lado, Plata (2007) explica que la interculturalidad, desde un punto de vista pedagógico, se entiende como una manera de proceder frente a la multiculturalidad que ayudará a promover la tolerancia, la pluralidad y la convivencia, todo ello enfocado al reconocimiento y cambio de actitudes y prejuicios desencadenados por la incomprensión, la injusticia y la discriminación.

En definitiva, para que se desarrolle la interculturalidad es necesario que exista una interacción y que surjan vínculos sociales entre las culturas, enriqueciéndose todos los miembros de la sociedad.

De la misma manera, es necesario definir el término de educación intercultural. García (2005) explica que la educación intercultural debe promover en todas las personas el respeto por las diversas culturas, para que surja un sentimiento de igualdad en los centros y en la sociedad, y se transforme en tolerancia, respeto y apreciación de las diferencias culturales, la comprensión de las costumbres y creencias, la adaptación de las metodologías a las experiencias culturales previas, la inclusión en el currículum de referencias culturales de los grupos minoritarios y el diálogo en la comunidad educativa.

Una vez conocidas las diferencias entre estos términos, se extrae que dentro del ámbito pedagógico se debería enfocar el trabajo hacia la interculturalidad puesto que, de esta manera, todo el alumnado se sentiría parte de la comunidad educativa. Aunque con la legislación vigente se puede observar que se promueve más la multiculturalidad dentro de las aulas.

2.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Como explica Angosto (2015) la sociedad actual ha sufrido una gran cantidad de cambios que han influido en el sistema educativo:

En la sociedad del siglo XXI la escuela ha experimentado una cantidad de cambios bastantes significativos, siendo uno de ellos la incorporación de un elevado número de alumnado extranjero en las aulas, de distintas nacionalidades y orígenes socioeducativos y económicos diversos como consecuencia del fenómeno migratorio que se está viviendo en la actualidad. (p. 11)

Los movimientos migratorios, presentes en la sociedad actual, son un fenómeno que no se puede pasar por alto debido a que aparecen desde el principio de los tiempos, estas migraciones forman una realidad en la que se favorece la diversidad y, a su vez, facilita el avance entre las culturas (Arnaiz & Martínez, 2000).

A partir de los últimos datos recogidos en el censo publicados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2018), se puede determinar que el número de extranjeros residentes con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor fue de 5.131.591 con fecha de junio 2017. De los resultados totales se extrae que 2.697.202 son hombres y 2.434.389 son mujeres. En la próxima tabla se pueden observar los datos mencionados anteriormente de manera desglosada y clasificados tanto por edades como por país de origen.

Tabla 1. *Datos sobre número de extranjeros en España.*

EXTRANJEROS CON CERTIFICADO DE REGISTRO O TARJETA DE RESIDENCIA EN VIGOR	DATOS DE JUNIO 2017
Extranjeros residentes a fin del período	5.131.591
Hombres	2.697.202
Mujeres	2.434.389
De 0 a 15 años	636.336
De 16 a 64 años	4.140.314
De 65 o más años	354.941
Espacio Económico Europeo (EEE) y Suiza	2.638.350
Rumanía	1.017.597
Reino Unido	306.082
Italia	263.644

Resto países EEE y Suiza	1.051.027
Países no pertenecientes a EEE ni a Suiza	2.493.241
Marruecos	760.702
China	207.005
Ecuador	161.004
Colombia	121.387
Bolivia	95.211
Ucrania	86.198
Pakistán	76.113
Resto países	985.621

Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2018)

Del mismo modo, el Instituto Nacional de Estadística (2018) facilita los datos de hijos de inmigrantes por comunidad autónoma. En Canarias, el total de hijos de inmigrantes es de 368.910 en el año 2007, de estos 242.182 se encuentran en edades comprendidas entre 0 y 25 años (Tabla 2). Cabe destacar este dato, puesto que entre estas edades es donde se encuentran comprendidas las diferentes etapas del sistema educativo español partiendo de la Educación Infantil hasta llegar a la etapa universitaria.

Tabla 2. *Hijos de inmigrantes en Canarias según edad y sexo.*

	De 0 a 3 años	De 4 a 15 años	De 16 a 25 años
Total	42.288	117.456	82.438
Varones	26.320	64.970	38.286
Mujeres	15.968	52.486	44.152

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2018)

Asimismo, el Cabildo Insular de Tenerife (2018) proporciona información acerca de la población en esta isla según la nacionalidad, se puede observar que el 12,3% del total de habitantes (894.636) son extranjeros (110.354) y proceden principalmente de Italia, Reino Unido, Alemania y Venezuela (Tabla 3).

Tabla 3. Población de Tenerife según Nacionalidad. Año 2017

	AMBOS SEXOS
TOTAL	894.636
ESPAÑA	784.282
EXTRANJERO	110.354
Italia	22.139
Reino Unido	12.869
Alemania	9.416
Venezuela	6.409

Fuente: Cabildo Insular de Tenerife (2018)

Atendiendo a todos estos datos analizados, es relevante tener en cuenta que es necesario adaptar la educación al alumnado extranjero. Según Tébar (2006), la adaptación del alumnado culturalmente diverso a un medio que les resulta extraño hace que tengan que invertir un mayor esfuerzo personal, que les puede provocar inseguridad y miedo. Estos estudiantes se caracterizan por aspectos similares, entre ellos se pueden encontrar los siguientes:

- Son un grupo heterogéneo, de orígenes diferentes.
- Traen una lengua materna consolidada y, en muchos casos, tendrán que aprender español y una lengua extranjera.
- No se conoce su proceso de escolarización en el país de procedencia.
- Si se han encontrado escolarizados:
 - Los objetivos, el currículum y las metodologías pueden ser diferentes a las del sistema español.
 - Pueden haber seguido un currículum parecido al que rige la enseñanza en España.
- Necesitan lograr una competencia lingüística básica para poder acceder al currículum.
- El fracaso escolar les crea inseguridad.
- Se incorporan a lo largo del curso.
- La relación con el idioma español normalmente se reduce al ámbito escolar.
- Requieren conocer y participar en la cultura de acogida, introduciendo rasgos de su cultura.

Como afirma este mismo autor, esta situación demanda al sistema educativo promover la integración intercultural. Un sistema educativo público y, además, de calidad debe fijar como

objetivo promover y mejorar las posibilidades de integración social, apostando por la participación y corresponsabilidad de las familias en las tareas educativas de sus hijos e hijas.

Además, Oller y Colomé (2010) añaden que el principal objetivo que persigue la inclusión del alumnado extranjero dentro de las aulas ordinarias es el de poder asimilar los hábitos escolares, y esto solo se consigue en un contexto normalizado, interactuando con el resto del alumnado y con el profesorado. Para ello, es necesario fomentar una actitud favorable y de respeto mutuo.

2.2.1. La Educación Intercultural

La configuración de la educación intercultural involucra el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas, siempre que no vayan en contra de los derechos fundamentales de las mismas. Esta está centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad culturales, no solo se trata de una educación para los que son culturalmente diferentes (Sáez, 2006).

Según Arnaiz y Martínez (2000), la educación intercultural intenta obtener que todos los alumnos y alumnas adquieran una sólida competencia cultural. Estos autores explican los siguientes objetivos de la educación intercultural:

- “Cultivar actitudes interculturales positivas.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos de diversas culturas.
- Fomentar la igualdad de oportunidades académicas.
- Y actuar en colaboración con las familias y otras entidades culturales del barrio”. (pp. 5 - 6)

A su vez, estos autores han definido los principios pedagógicos por los que se rige la educación intercultural, estos se resumen en:

- Formar y fortalecer en los colegios y en la sociedad valores de respeto, igualdad, tolerancia, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocer el derecho de cada alumno y alumna a recibir la mejor educación posible, teniendo en consideración que se debe formar la identidad personal de cada estudiante.

- Identificar de manera positiva las diferentes culturas e idiomas y la necesidad de reconocerlas en los centros educativos.
- Atender a la diversidad y respetar las diferencias de cada persona.
- No segregar al alumnado por sus diferencias.
- Desmontar cualquier muestra de discriminación o racismo.
- Intentar superar prejuicios y estereotipos.
- Promover una mejora en el éxito escolar de los alumnos y las alumnas extranjeros.
- Desarrollar una comunicación y relación activa entre todo el alumnado.

Según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001), la construcción de la interculturalidad requiere tener la posibilidad de mantener la cultura propia en la relación con otras culturas. Esto solamente es posible si se instaura un proceso en el que todas las personas puedan aportar.

2.2.2. Programas para fomentar la integración del alumnado extranjero

En el *Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias* (2018) se recoge que la educación es un derecho de todas las personas que debe ser garantizado en igualdad de condiciones, sin hacer ninguna distinción por motivos personales, sociales, culturales, religiosos, o de cualquier otro tipo.

Del mismo modo, en este decreto se recogen las respuestas que se les puede proporcionar al alumnado de *Incorporación Tardía al Sistema Educativo* (INTARSE), aunque es obligatorio tener en cuenta que no todo el alumnado extranjero tiene por qué ser etiquetado como INTARSE, ya que se consideran otra serie de condicionantes aparte del simple hecho de ser inmigrante. Las respuestas que se proponen son el apoyo idiomático y las aulas de acogida.

El apoyo idiomático persigue como objetivo favorecer la superación de la barrera idiomática y mejorar la competencia comunicativa del alumnado cuya lengua materna no es el español y que esté matriculado en la enseñanza básica, para que se propicie su acceso al currículum. A su vez, las aulas de acogida buscan la recepción e integración escolar y social del alumnado extranjero en la sociedad y en el sistema educativo español.

En relación con la educación intercultural en Canarias, desde la década de 1990 han existido diferentes iniciativas relacionadas con la multiculturalidad y la interculturalidad a través del desarrollo de diversos programas. Entre ellos se pueden encontrar los proyectos de Educación Intercultural (desarrollados en centros de Educación Infantil y Primaria) y el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática (PADIC) dirigido a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (Guijarro, 2012).

Actualmente no se ha encontrado ningún programa o proyecto en el que se trabaje la educación intercultural que esté siendo implementado por la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. A este respecto, parece que se está perdiendo, desde esta comunidad autónoma, la oportunidad de llevar a cabo un proceso de acogida de alumnado extranjero en el que se favorezca que se sientan incluidos en el sistema educativo.

2.3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En España, el papel de las familias en el proceso de enseñanza de sus hijas e hijos se ha modificado con el transcurso del tiempo. Las distintas leyes educativas que se han llevado a cabo desde la restauración de la democracia, reconocen la importancia de la implicación de las familias en la educación del alumnado y en el centro escolar, aun así, el modo de interpretar el papel de las familias varía con cada ley. Con la llegada de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) las familias han perdido poder e influencia en los colegios. Los padres y madres ya no participan de un modo decisivo en los órganos de gobierno de centro, actualmente solo son informadas de las decisiones que se toman por parte del profesorado (González & Dusi, 2017). Además, Giró (2013) añade que en esta ley se obvia hablar de participación de las familias, apuntando a estas para tareas de apoyo al profesorado.

El término de participación, sobre todo en educación, ha sido difícil de definir, puesto que cada sector de la comunidad educativa tiene una idea diferente de participación, que se forma según sus propias opiniones. Algunas de las definiciones de participación que han surgido hasta ahora son las que se nombran a continuación.

Según Sánchez (1979) la participación en la gestión educativa es “el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel microsocial como macrosocial, de todos los que intervienen en el proceso educativo” (p.18).

Asimismo, de la Guardia (2005) explica que:

la participación educativa es, en definitiva, que todos los integrantes tomen parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de las comunidades educativas (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo y que implica la integración colectiva en un proceso de colaboración desde una doble dimensión, como medio (proceso de aprendizaje) y como fin (objetivo educativo). (p. 28)

Se podría considerar al campo de la educación como un ámbito privilegiado, ya que en él se ha optado más por un control social que por uno estatal. Esta participación social en los centros parece que se observa como una imposición. Al tener esta idea acerca de la participación, no se ha podido tomar conciencia sobre la influencia potencial de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para una mayor efectividad de la enseñanza (Fernández, 2003).

Para que se dé esta participación es muy importante que existan unas buenas relaciones familia-escuela. Según Vila (2003), unas relaciones cordiales, fluidas y constructivas entre los diferentes agentes educativos ayudan a conseguir que mejoren las prácticas educativas, tanto en el contexto familiar como en el escolar. En cambio, el desconocimiento mutuo o un sencillo intercambio burocrático hacen que el potencial educativo de ambos contextos decrezca.

Existen distintos niveles de participación por parte de las familias en los centros educativos. El Consejo Escolar del Estado (2014) establece cinco tipos de participación que pueden surgir por parte de las familias en el ámbito educativo:

- La participación informativa, supone una simple transmisión de información por parte del centro a las familias, que la reciben sin tener más posibilidades de participar.
- La participación consultiva, supone un nivel superior de participación, en este las familias pueden formar parte de los órganos de gobierno de los colegios, pero desempeñando un rol simplemente consultivo.
- La participación decisoria, en este tipo las familias tienen acceso a participar en la toma de decisiones relacionadas con los contenidos de enseñanza y la evaluación.
- La participación evaluativa, se aumenta la presencia de las familias en los procesos evaluativos tanto del alumnado como del centro.
- La participación educativa, envuelve la implicación de las familias en los procesos de aprendizaje de sus descendientes y en su propia formación.

La participación de las familias en la escuela está sujeta a algunos aspectos que pueden impedir una buena interacción con los centros educativos. Los factores que pueden generar este desequilibrio en las relaciones familia-escuela, incluyen los siguientes (Parellada, 2003):

- El cambio en la estructura básica de las familias. Para los centros educativos, que mantienen una estructura bastante estática, este cambio resulta difícil de sobrellevar.
- Algunos elementos del currículum influyen negativamente en la relación familia-escuela. Sobre todo la forma en que se concreta, predominando aún enfoques memorísticos y, por otro lado, con la aparición de ciertas prácticas metodológicas que han confundido a las familias, ya que no formaban parte de su cultura escolar. Estos aspectos han favorecido a una mayor inseguridad y conflictividad.
- La escuela, como institución social, tiene en la actualidad un nivel excesivo de burocratización. Este hecho tiene consecuencias significativas a todos los niveles, además de en las relaciones con las familias, más jerarquizadas y distantes.
- Además, crece la exigencia de que en los centros se dé solución a un gran número de objetivos transversales y de especialización, como la educación para la paz, para la sexualidad, educación viaria, etc. Esta lista cada vez es más exhaustiva, sin que la sociedad haya llevado a cabo una reflexión de lo que esto supone para el profesorado.

Estos factores tienen como resultado la falta de comunicación y un enfrentamiento entre las familias y la escuela, por lo que un espacio que debería ser de cooperación se convierte en un espacio lleno de malentendidos y acusaciones (Vila, 2003).

Por otra parte, la actitud de la familia con respecto a la escuela influye en la actitud de sus descendientes hacia la misma. La distancia entre la cultura de la familia y la escolar también influye en el proceso escolar del alumnado, cuanto más cercanas se encuentran estas culturas más fácil es para la familia colaborar activamente con la escuela. Debido a lo cual, más implicación e interés se forma sobre los aspectos que se tratan (Huguet, 2003).

2.3.1. Órganos para la participación de las familias dentro de los centros educativos

Los canales de los que disponen las familias para participar en los centros suelen ser de dos tipos, individuales (como las tutorías o entrevistas personales con el profesorado) y colectivos (como el Consejo Escolar y la Asociación de Padres y Madres). En un intento de concretar sus tareas y funcionamientos, González y Dusi (2017) describen estos órganos de la manera que aparece a continuación:

- Tutorías o entrevistas a título personal. Tratan sobre todo la relación que el profesorado mantiene a título personal con las familias de su alumnado. Las tutorías suelen tener como objetivo fundamental promover la comunicación y la colaboración entre las familias y los centros educativos. Por lo cual, las tutorías se conciben como una labor primordial de la educación y como medio indispensable en la relación familia-escuela.
- El Consejo Escolar. Hasta la implantación de la LOMCE en 2013 el Consejo Escolar era un órgano de gobierno en el cual se conformaba el derecho a intervenir en el control y la gestión de los centros por parte de las familias. Actualmente, el Consejo Escolar ha dejado de ser un órgano de decisión, convirtiéndose en un órgano consultivo. Los órganos decisivos ya no incluyen a las familias, concediendo mayor poder al profesorado y poniéndose más inconvenientes para la participación activa de las familias como miembros de la comunidad educativa.
- La Asociación de Padres y Madres (AMPA). Esta asociación está presente en la mayoría de las escuelas españolas, además, tienen representación en los ámbitos autonómico y estatal. Las funciones que desarrollan las asociaciones de padres y madres se concretan según las necesidades y características de cada centro educativo.

Al mismo tiempo que se dan estos procesos formales de relación familia-escuela también se originan otros menos previsibles y estructurados, pero más cotidianos: desde una perspectiva individual, la comunicación espontánea que surge entre familias y profesorado a la entrada o salida de la escuela y, desde la perspectiva asociativa, las comunicaciones por medio de las nuevas tecnologías por ejemplo, a través de grupos de WhatsApp (Giró & Andrés, 2014).

2.3.2. La participación de las familias extranjeras

La diversidad cultural es un elemento inseparable y estructural de las escuelas. La gestión de esta diversidad de un modo intercultural implica la participación de todos los agentes que forman la comunidad educativa, incluyendo a las familias extranjeras. Los canales de participación son los mismos para las familias inmigrantes que para las familias autóctonas, aunque su situación sea diferente. La situación de las familias extranjeras se puede describir a partir de los siguientes factores: necesidades económicas y precariedad laboral; desconocimiento del español; escasas relaciones sociales en la sociedad de acogida; poca información sobre cómo funciona el sistema educativo español; poseen un modelo educativo y cultural diferente; y escasa inclusión social y educativa (González & Dusi, 2017).

Según estas autoras, en España aun conociendo que las familias inmigrantes tienen necesidades diferentes no se han introducido medidas específicas en la normativa para intentar favorecer su inclusión ni para fomentar su participación activa en los centros educativos. Sin embargo, cada comunidad autónoma impulsa programas, medidas y recursos para intentar que las familias extranjeras conozcan la realidad educativa y los canales de participación a los que tienen acceso. Priegue (2008) comenta que las medidas que se suelen implementar están relacionadas con: la acogida en el centro; la traducción de documentos sobre el funcionamiento del centro educativo; la comunicación y mediación intercultural en la relación familia-escuela; el impulso del aprendizaje del español; promoción de la cultura y el idioma de estas familias. Estas medidas se agrupan en dos tipos: las que están dirigidas a facilitar el acceso al centro escolar y las que se destinan a fomentar la integración y participación de las familias.

Asimismo, es importante la implicación del equipo directivo (Andrés & Giró, 2016) en la promoción de la educación intercultural, ya que suele ser un factor esencial para la ejecución de diferentes actividades educativas destinadas a las familias extranjeras y a las autóctonas y en las que participan ambas. En muchos centros educativos se ha dejado relegada la educación intercultural como una mera declaración que no se lleva a la práctica. Esto se lleva a cabo, poniendo como excusa la idea de “igualdad”, expresando que se trata igual a todos los estudiantes y a las familias, es decir, no siguen el principio de individualización ni la atención a la diversidad (González & Dusi, 2017).

2.3.2.1. Características generales descriptoras de la participación de las familias extranjeras

En el momento en que se analiza la participación de las familias extranjeras y se compara con los datos obtenidos sobre participación de las familias autóctonas se demuestra que tienen características en común (González & Dusi, 2017). Estos rasgos comunes son, por ejemplo, la implicación en las distintas etapas educativas, pues en ambos casos su participación decrece según aumenta la edad de sus descendientes (Llevot & Bernard, 2015). De la misma manera, las familias inmigrantes también se implican más en las actividades que consideran más relacionadas con el éxito académico de sus hijas e hijos, participando menos en los órganos comunitarios como el Consejo Escolar o el AMPA (Santos & Lorenzo, 2009). Además, González y Dusi (2017) afirman que la implicación familiar, en ambos casos, suele ser llevada a cabo por las madres, dado que son las que normalmente se encargan de lo relacionado con la educación.

Las características generales que describen la participación de las familias extranjeras son las siguientes:

- **Matriculación en centros públicos.** En la mayoría de casos, el alumnado extranjero tiende a adscribirse en centros educativos públicos. En el curso académico 2015-2016, el 81,1% de las matrículas registradas de alumnado inmigrante se realizaron en centros públicos, un 13,6% se matriculó en centros privados concertados y un 5,4% en centros privados no concertados (Consejo Escolar del Estado, 2017).
- **Inseguridad y pasividad en las relaciones.** Una de las características que mejor explica la relación familia-escuela es la inseguridad que suelen sentir las familias a la hora de participar en los centros. En el caso de las familias extranjeras, esta inseguridad parece que se incrementa, al sumarse a este hecho el desconocimiento de la cultura educativa española, problemas para expresarse en otro idioma y, en bastantes casos, bajos niveles de autoestima (Garreta, 2009).
- **Regularidad e intensidad de la participación.** Una de las diferencias más significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras es que el grado de participación de estas últimas es más bajo en todas las etapas educativas (Hernández, Gomariz, Parra & García, 2016). Dabas (2003) observa que en función

de la valoración que las familias hacen de la escuela y de sus expectativas respecto al éxito escolar de sus descendientes depende en gran medida que sientan pertenencia a la comunidad educativa y su implicación en la escuela.

- Las tutorías como vía de participación. Las familias extranjeras participan principalmente en las tutorías individuales y en pequeños grupos cuando el profesorado las cita y en las que se suele ofrecer información sobre el rendimiento y comportamiento del alumnado (González & Dusi, 2017).
- El protagonismo de la mujer inmigrante. Santos y Lorenzo (2003) explican que son las mujeres las que suelen tener que encargarse de las tareas educativas y domésticas, situando a los hombres en un rol enfocado a mantener económicamente a la familia.

2.4. PROGRESO LEGISLATIVO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Dentro de la Constitución española de 1978, se puede encontrar el artículo 27 que se refiere al Derecho a la Educación, dentro de este se encuentran dos puntos específicos sobre la participación de las familias. El punto 27.5 intenta garantizar la educación mediante una programación general, en la que se involucre la participación de todos los agentes afectados y a través de la creación de centros. Además, en el punto 27.7 se añade que los miembros de la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) intervendrán en el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos, según los términos que establezca la ley vigente. Es decir, la participación de las familias en los centros educativos se contempla como un hecho que debe darse a la vez que el propio proceso educativo.

Según Andrés y Giró (2016), “el papel de la legislación en la participación de las familias en la escuela es determinante ya que genera y posibilita los cauces y mecanismos para que pueda producirse” (p.33). En relación con la participación de las madres y los padres en la escuela, el escenario ha ido variando lentamente y en algunos momentos ha sufrido un retroceso, aun así, se ha ido reconociendo la necesidad de que las familias estén representadas por medio de sus asociaciones (Garreta, 2008). También se ha observado una especie de evolución en la que la participación de las familias ya no es solo una obligación a título

colectivo, sino que se ha ampliado a la implicación a título individual, como medio para favorecer los resultados académicos de sus descendientes (Egido, 2015).

En este apartado, se va a tratar principalmente la figura de los Consejos Escolares a lo largo de diferentes leyes educativas, empezando por la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 hasta llegar a la ley vigente, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013.

En la LGE de 1970 se intenta dar acceso a los diferentes agentes de la comunidad educativa, además se trata la necesidad de componer asociaciones de madres y padres. Su puesta en práctica fue limitada, y en ella el director del centro se postulaba como la figura central, dejando al resto de la comunidad educativa sin poder participar en la toma de decisiones (Garreta, 2008).

Durante la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985 surge la figura del Consejo Escolar. Este órgano estaba destinado a favorecer la participación democrática en la escuela de la comunidad educativa y como un organismo decisorio en el centro. Los Consejos Escolares tendrían que estar presentes en todos los centros financiados con fondos públicos. A este órgano se le atribuían competencias como la aprobación del presupuesto del centro, la imposición de sanciones al alumnado, la aprobación del reglamento de régimen interno, las decisiones sobre admisión de alumnado atendiendo a las normas reguladoras y, la aprobación y evaluación de la programación anual del colegio (Frías, 2014).

En la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990 los Consejos Escolares tuvieron que llevar a cabo una adaptación a los nuevos planes de estudios (surgiendo los CEIP e IES). Con esta ley, tienen más presencia las familias en los CEIP, ganando el Claustro importancia en los aspectos académicos (Garreta, 2008). En esta ley se incluye que uno de los representantes de las familias debe proceder de la Asociación de Madres y Padres más representativa del centro. En conclusión, esta ley no trajo consigo grandes cambios en la participación de las familias en la escuela.

La *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG) de 1995 trata la mejora de la participación y la comunicación entre los componentes de la comunidad educativa, al igual que la creación de vínculos mayores con el entorno y la realidad social. La LOPEG ocasionó un giro en las prácticas de mayor gestión, dándole la responsabilidad de la gestión económica a la dirección del centro. Desde ese

momento se suprime en la legislación esa toma de decisiones de los Consejos Escolares, consiguiendo un desgaste del carácter democrático y participativo de los colegios (Saura, 2015).

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) de 2002 supone un enfoque de la participación distinto, reduciendo las funciones del Consejo Escolar en la gestión de las escuelas, por lo que es un modelo menos participativo. Con la LOCE el Consejo Escolar se convierte en un organismo consultivo, obteniendo todo el poder para tomar decisiones la dirección del centro (Andrés & Giró, 2016).

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006 intentó corregir algunos aspectos de la ley anterior, pero no devolvió a los Consejos Escolares el poder de designar o destituir al director del centro. Esta ley procuró recuperar el valor de la participación, pero produce la vuelta a los valores de la LODE, con la dirección y el profesorado manteniendo su papel predominante (Andrés & Giró, 2016).

Por último, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013 supone una reducción del papel de las familias para la participación en el centro, disminuyendo las obligaciones del Consejo Escolar, que se consolida como un organismo consultivo, al igual que ocurrió con la LOCE.

Tanto en el caso de los Consejos Escolares como del AMPA, las legislaciones parecen haber participado en la desmotivación de las familias. El haber sido convertidos estos órganos en meros organismos consultivos contribuye a explicar los bajos índices de participación en elecciones a Consejos Escolares, a juntas directivas de las AMPAs y a las dificultades para su constitución (Andrés & Giró, 2016).

En relación con Canarias, existe la *Orden de 12 de mayo de 2016, por la que se regulan la composición y el procedimiento para la constitución y la renovación de los Consejos Escolares de los centros educativos sostenidos con fondos públicos del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias*. En esta orden se recoge la estructura de los Consejos Escolares y el procedimiento que se debe seguir en la composición y renovación de los mismos.

2.5. PROGRAMAS ACTUALES PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS

En la Comunidad Autónoma de Canarias, actualmente existe un programa específico, de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (S.F.), creado para fomentar la participación de las familias como miembros de la comunidad educativa. Este programa se denomina “Familia y Participación Educativa”, en la figura 1 se refleja su organización.

El objetivo principal de este programa es fortalecer la idea de participación que forma parte del sistema educativo. Compone una propuesta para promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, en este programa también se plantean los siguientes objetivos:

Tabla 4. *Objetivos del Programa de Familia y Participación Educativa.*

OBJETIVOS GENERALES
1. Favorecer el desarrollo del enfoque comunitario de la Educación. 2. Impulsar la participación familiar en la educación de sus hijos e hijas y en la vida de los centros educativos. 3. Contribuir a la universalización del éxito escolar a través de la participación.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Establecer una estructura de trabajo en red con los diferentes agentes educativos y entidades, propiciando el desarrollo de la corresponsabilidad en la educación. 2. Fomentar la apertura de procesos de mejora que faciliten la gestión participativa de los centros educativos. 3. Facilitar a padres y madres conocimientos y estrategias que les permitan de sus hijos e hijas. 4. Dotar a las familias de información y recursos que propicien su participación en la vida de los centros escolares. 5. Impulsar la participación en las elecciones a los Consejos Escolares de centros educativos.

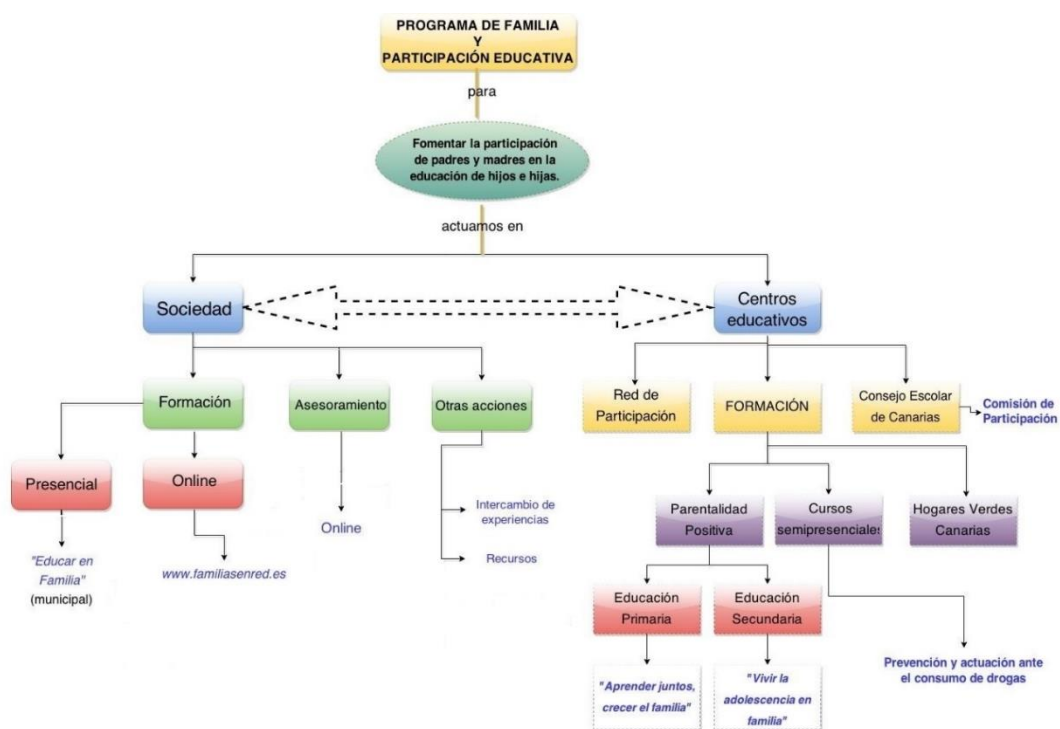
Fuente: Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (S.F.).

Este programa está compuesto por diferentes aspectos:

- La plataforma digital “en_familia” ofrece formación e información sobre las actividades y eventos que la Consejería lleva a cabo destinadas a las familias.
- El programa “Educar en Familia” ofrece formación presencial para madres y padres sobre estrategias y herramientas para educar a sus hijos e hijas. Se lleva a cabo en los diferentes municipios de las islas.

- El programa “Hogares verdes Canarias” intenta estimular la sensibilidad acerca de la problemática medioambiental entre las familias y el profesorado. El programa proporciona estrategias para reducir el impacto de sus hábitos en el medioambiente y, a la vez, incita al comienzo de un proyecto de participación conjunta de los miembros de la comunidad educativa.
- Por último, el “Asesoramiento educativo a familias” es un servicio de consulta e información destinado a las familias para los asuntos que afecten a la educación de sus descendientes.

Figura 1. Esquema del Programa de “Familia y participación educativa”.



Fuente: Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (S.F.).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En el caso de esta investigación, el diseño metodológico está basado en un diseño cuantitativo. Las características principales de la investigación cuantitativa, según Creswell (2012) recoge los siguientes aspectos:

- Se detalla un problema de investigación a través de la descripción de una necesidad para explicar las relaciones entre las variables.

- Se localiza a la bibliografía en un papel principal, a través de proponer preguntas de investigación, justificando el problema de investigación y creando una necesidad para realizar el estudio.
- Se hacen declaraciones de propósitos, se crean preguntas de investigación e hipótesis que sean específicas, limitadas, cuantificables y observables.
- Se recopilan datos numéricos de un gran número de personas a partir de un instrumento con preguntas y respuestas preestablecidas.
- Se analizan tendencias, se comparan grupos o se relacionan variables por medio de análisis estadísticos.

Según este autor, en las investigaciones cuantitativas el investigador identifica un problema de investigación basado en las tendencias del campo que se estudia o en la necesidad de explicar el motivo de que algo ocurra. En la recogida de datos cuantitativos, se utiliza un instrumento para medir las variables analizadas en el estudio. En este trabajo, los instrumentos que se usan para la recogida de datos son de tipo encuesta.

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es conocer el nivel de participación de las familias en el centro educativo, tanto desde la perspectiva de las familias como desde la del profesorado tutor y, además, comparar el nivel de participación de las familias extranjeras con el de las madres y los padres autóctonos.

Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de participación de las familias en la vida del centro (AMPA, consejo escolar, reuniones de padres, actividades extraescolares, tutorías).
- Comparar el grado de participación de los progenitores extranjeros con el de las familias autóctonas.
- Analizar la opinión de las familias sobre si la diversidad cultural aporta beneficios en la dinámica del colegio.
- Conocer la opinión del profesorado acerca del grado de participación de las familias en el centro educativo.

Las hipótesis se plantean en relación a los objetivos específicos. Estas son:

- El grado de implicación de las familias en la vida del centro es bajo.
- Las familias extranjeras tienen un menor nivel de participación en el colegio que las familias de la zona.
- Las familias opinan que la diversidad cultural no aporta beneficios en la dinámica del centro.
- El profesorado opina que el grado de participación de las familias en el colegio es bajo.

3.2. MÉTODO

Se define método como “el «camino» o «sendero» que se ha de seguir para alcanzar un fin propuesto de antemano ha afectado al ámbito no solo del conocimiento, sino también al de la actuación humana y al de la producción” (Buendía, Colás & Hernández, 1998, p.6). Asimismo, estas autoras terminan de definir el método como “el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados”. (p.6)

En este caso, este trabajo está enfocado con un método comparativo, ya que se pretende, principalmente, comparar el grado de participación entre las familias autóctonas y las extranjeras dentro del centro.

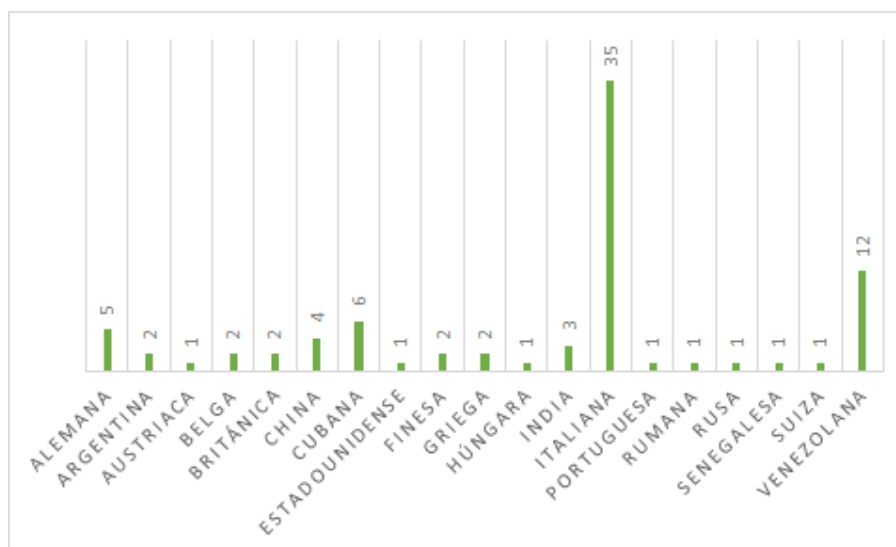
El método comparativo se basa en la comparación de diferentes elementos sometidos a una investigación, con el fin de establecer las características, similitudes y diferencias de cada elemento analizado con respecto al resto.

3.2.1. Muestra

La selección de la muestra se ha llevado a cabo siguiendo un proceso no aleatorio y accidental, puesto que se utilizó la muestra del centro de prácticas. Este proceso de investigación ha tomado como ámbito de referencia a un colegio público de Educación Infantil y Primaria de la zona del Puerto de la Cruz, el C.E.I.P. “Tomás de Iriarte”, durante el curso 2017/2018. Este centro es público y de línea dos, excepto en la etapa de Educación Infantil dónde se encuentra un grupo de 3 años, una clase mixta de 3-4 y un grupo de 4 años. La población escolar que se encuentra actualmente en el centro alcanza los 373 estudiantes. De

ellos, el 22,25% es alumnado inmigrante procedente de 19 nacionalidades diferentes (Gráfico 1).

Gráfico 1. Presencia de alumnado extranjero por nacionalidad en el centro



Su plantilla docente está compuesta por 24 maestras y maestros. De este total, 17 desempeñan el papel de profesorado tutor. La media del profesorado lleva entre 11 y 15 años trabajando como docentes. Asimismo, llevan desempeñando su labor en este centro entre 1 y 20 años.

En relación con las familias, es necesario destacar que tanto las familias extranjeras como las autóctonas presentan un perfil socioeconómico bajo o medio-bajo, en la mayoría de estas por lo menos uno de los progenitores está trabajando, sobre todo desempeñan su labor profesional en el sector servicios. Las familias están en una media de edad que ronda los 39 años, yendo desde los 20 hasta los 59 años.

Considerando estos aspectos, se ha decidido pasar el instrumento a las familias de los 373 componentes del alumnado del centro, para poder llevar a cabo así la comparativa entre las autóctonas y las inmigrantes. La muestra real es de 188 sujetos, puesto que son las familias que han devuelto el cuestionario cumplimentado. El motivo por el que no se ha recuperado un mayor número de cuestionarios puede deberse a que las familias tienen más de un hijo o hija escolarizado o, en el caso de las familias extranjeras, también puede deberse a que no dominan el idioma.

A su vez, se pasa otro instrumento a 16 de los 17 profesores y profesoras tutores del centro, dado que en el momento de la recogida de datos uno de los docentes estaba de baja, encontrándose en esta muestra tanto el profesorado tutor de Educación Infantil como los de Educación Primaria.

3.2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo este Trabajo de Fin de Máster, se ha utilizado una técnica de encuesta. Se trata de un tipo de técnica donde se persigue dar respuestas a problemas, después de haber realizado una recogida sistemática de información. Para ello, se debe seguir un diseño establecido con anterioridad que garantice el rigor de la información recogida (Buendía, Colás & Hernández, 1998).

Se ha creado un instrumento, éste es un cuestionario. Como afirman estas autoras con el cuestionario se intenta conocer lo que piensan, opinan y realizan las personas encuestadas. Utilizar el cuestionario como herramienta durante una investigación tiene tanto ventajas como desventajas, que hay que tener en cuenta a la hora de planificarlo e implementarlo. Hopkins (1989, p.95) señala las ventajas y los inconvenientes que aparecen a continuación con motivo del uso del cuestionario como instrumento de recogida de información:

Tabla 5. *Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios*

Ventajas	Inconvenientes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fácil de realizar; se rellena rápidamente. 2. Fácil de valorar. 3. Compara directamente grupos e individuos. 4. Da retroalimentación sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ actitudes ○ adecuación de recursos ○ adecuación del profesor ○ ayuda ○ preparación para la siguiente sesión. ○ conclusiones al final del trimestre. 5. Los datos son cuantificables. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El análisis requiere bastante tiempo. 2. Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes. 3. Es difícil conseguir preguntas claras y relevantes. 4. La eficacia depende mucho de la capacidad lectora y de la comprensión del niño. 5. Los encuestados pueden tener reparo en contestar sinceramente. 6. Los encuestados intentarán dar respuestas «correctas».

Fuente: Hopkins (1989, p.95)

Según Buendía, Colás y Hernández (1998) una de las ventajas del cuestionario es que la persona encargada de recoger la información no necesita formación específica, ya que son cumplimentados de forma autónoma por la muestra del estudio. Además, dicha muestra posee

una mayor libertad de expresión a la hora de responder, debido a que no están en presencia del entrevistador.

Tras haber considerado las ventajas y desventajas de este instrumento se decidió seleccionarlo debido a que iba a proporcionar información de una muestra bastante amplia de los miembros de la comunidad educativa, como son las familias y el profesorado.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar y elaborar los cuestionarios es la selección del tipo de opción de respuesta a cada una de las preguntas. Para los dos cuestionarios, el del profesorado y el de las familias, se decidió dividirlo en tres dimensiones con preguntas de varios tipos de respuestas. Estos instrumentos son mixtos puesto que se pueden encontrar pocas preguntas abiertas y preguntas cerradas.

Los cuestionarios están contruidos con el formato preguntas-respuestas, donde se alternaban tanto variables dicotómicas como variables politómicas entre ellas con escalas tipo Likert y, además, con preguntas donde se puede marcar una o varias modalidades de respuesta o exhaustivas. Considerando los aspectos nombrados anteriormente, se seleccionó estas modalidades de respuesta porque ayudan a los participantes a ofrecer una respuesta.

En la Tabla 6 que aparece a continuación, se presentan las dimensiones y objetivos trabajados en el cuestionario de las familias.

Tabla 6. Dimensiones y objetivos del cuestionario a las familias.

Objetivos	Dimensiones	Ítems
Conocer las características de la muestra.	Características sociodemográficas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Obtener información acerca del nivel de participación de las familias en el centro y los medios de participación más utilizados.	Participación de las familias	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Conocer la opinión de los participantes acerca de cómo afecta la presencia de otras culturas en el centro.	Valoración multicultural	16, 17, 18, 19, 20
Recopilar información sobre si en el centro se llevan a cabo programas de formación centrados en la interculturalidad.	Formación intercultural en el centro	21, 22, 23, 24, 25

Como se puede observar, este cuestionario está compuesto de cuatro partes. En la primera, se recogen preguntas sobre las características sociodemográficas de la muestra (sexo, edad, número de hijos en el centro, entre otras). En la segunda parte, el cuestionario se ha centrado en la dimensión que trata la participación de las familias con el fin de recopilar información acerca del nivel de participación de las mismas. En la tercera parte, se trabajan los ítems centrados en la dimensión de valoración multicultural, cuyo objetivo es conocer la opinión de las familias sobre la incorporación de alumnos extranjeros en el centro. Por último, la dimensión de formación intercultural que se plantea con el fin de conocer si se llevan a cabo en el centro programas de formación sobre la interculturalidad.

En la siguiente tabla, se exponen las dimensiones y objetivos trabajados en el cuestionario del profesorado-tutor.

Tabla 7. *Dimensiones y objetivos del cuestionario al profesorado-tutor.*

Objetivos	Dimensiones	Ítems
Conocer las características de la muestra.	Características sociodemográficas	1, 2, 3
Obtener información acerca del nivel de participación de las familias en el centro según la perspectiva del profesorado.	Participación de las familias	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Conocer la opinión de los participantes acerca de cómo afecta la presencia de otras culturas en el centro.	Valoración multicultural	12, 13, 14, 15, 16
Recopilar información sobre si en el centro se llevan a cabo programas de formación centrados en la interculturalidad.	Formación intercultural en el centro	17, 18, 19, 20, 21

Este instrumento, al igual que el anterior, está compuesto de cuatro partes. Para empezar, se plantean ítems acerca de las características sociodemográficas de la muestra del profesorado (sexo, número de años que lleva trabajando en el centro, número de años que lleva como docente). En la segunda parte, el cuestionario se ha centrado en la dimensión que trata sobre la participación de las familias en el centro, con el fin de recopilar información acerca del nivel de participación de las mismas desde el punto de vista del profesorado. En la tercera parte, se trabajan los ítems centrados en la dimensión de valoración multicultural, cuyo objetivo es conocer la opinión de los docentes acerca de la incorporación de alumnos y alumnas extranjeros en el centro. Para finalizar, la dimensión de formación intercultural que se plantea

con el fin de conocer si se llevan a cabo en el centro programas de formación sobre la interculturalidad.

3.2.3. Procedimiento

En este apartado se relatan los pasos seguidos en cada fase de este Trabajo de Fin de Máster, de modo que se pueda comprobar el proceso seguido durante el desarrollo de esta investigación. Como todo proceso de investigación se comenzó con la identificación del objeto de estudio en el cual se iba a centrar este trabajo. Una vez seleccionado, se realizó una revisión de la literatura sobre el tema para reunir información relativa al centro de interés. A continuación, se seleccionaron los objetivos a conseguir, la muestra del estudio y el enfoque de la investigación. Luego se implementaron los cuestionarios y se recogieron los datos para, posteriormente, realizar el análisis de los datos. Por último, se extrajeron las conclusiones en este informe. En la tabla 8 se recoge el cronograma que describe las fases y la duración de las mismas.

Tabla 8. *Cronograma del proceso de investigación.*

CRONOGRAMA	
Fases de la investigación	Temporalización
Revisión de la literatura	2 meses
Construcción de los instrumentos	2 semanas
Recogida de datos	4 semanas
Análisis de la información	1 semana

3.2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos se lleva a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 15.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences*. El análisis de datos comprenderá la estadística descriptiva, con la cual se pretende resumir y organizar las opiniones del profesorado y de las familias, a partir de pruebas estadísticas como el cálculo de las medidas de centralización, frecuencia y porcentajes.

Asimismo, se llevará a cabo un análisis comparativo entre algunas variables del cuestionario dirigido a las familias, buscando establecer las diferencias en el nivel de

participación de las familias autóctonas y las extranjeras. Para realizar este contraste de hipótesis se utilizarán una prueba paramétrica, prueba T de Students para muestras independientes, y otra no paramétrica, prueba U de Mann-Whitney.

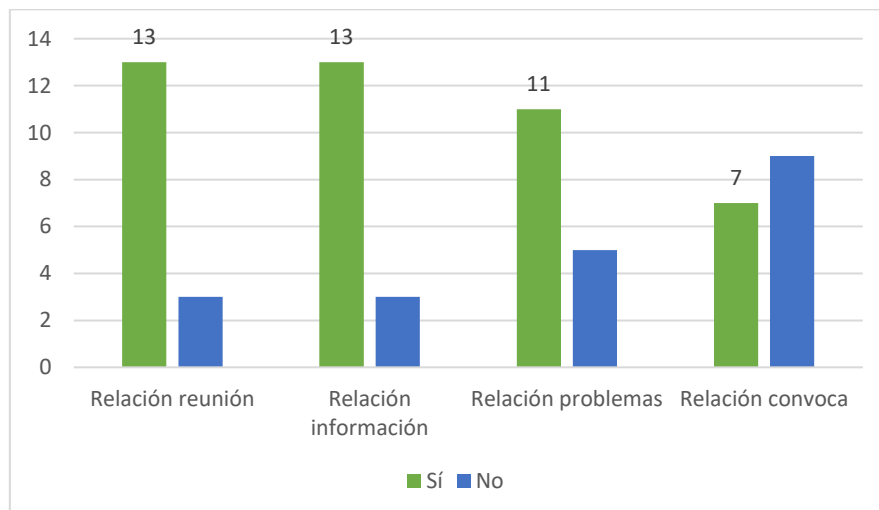
4. RESULTADOS

En los apartados que aparecen a continuación, se desglosan los resultados obtenidos en este Trabajo de Fin de Máster según el instrumento.

4.1. RESULTADOS EXTRAÍDOS DEL CUESTIONARIO DESTINADO AL PROFESORADO

A continuación, aparecen los resultados extraídos del cuestionario dirigido al profesorado del centro.

Gráfico 2. Ocasiones en las que el profesorado tiene relación con las familias.



Según el profesorado, cuando más suelen tener relación con las familias es cuando se les avisa o cita para una reunión ($M_o = 13$) y cuando quieren comunicar información sobre sus hijos o hijas ($M_o = 13$). A su vez, suelen relacionarse cuando ocurre un problema que implica al alumnado ($M_o = 11$) y la tendencia es que no acudan siempre que se les convoca (Gráfico 2).

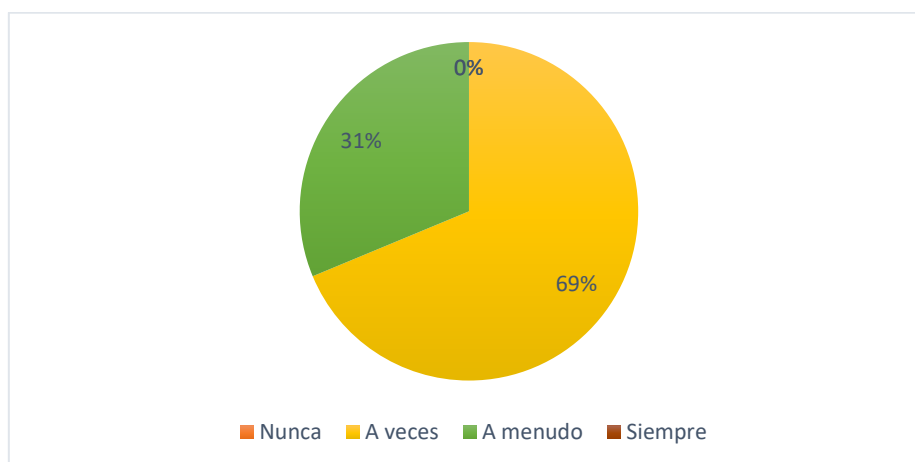
Tabla 9. Curtosis de las variables 4, 5, 6 y 7.

Estadísticos

		Relación reunión	Relación información	Relación problemas	Relación convoca
N	Válidos	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0
Moda		1,00	1,00	1,00	2,00
Curtosis		1,285	1,285	-1,391	-2,219
Error típ. de curtosis		1,091	1,091	1,091	1,091

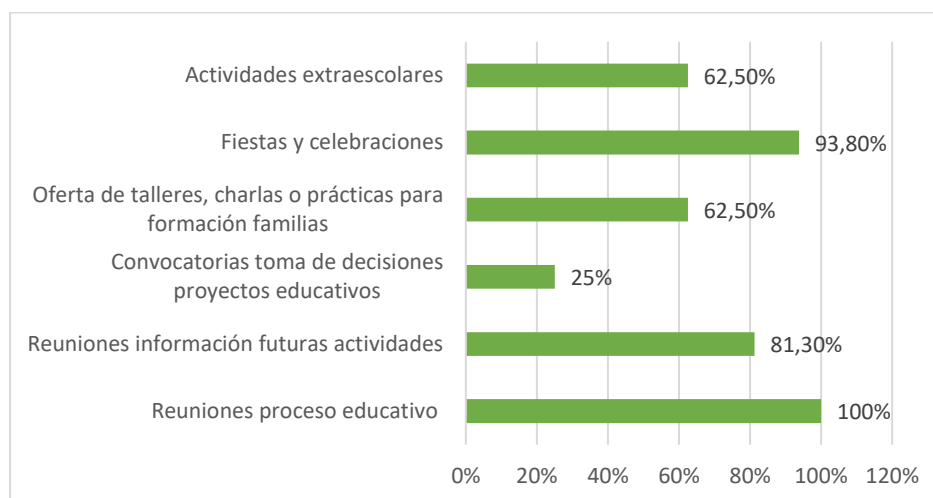
Como se puede observar en la Tabla 9, en el caso de las variables “cuando se les avisa o cita para una reunión” y “cuando quieren comunicar información sobre sus hijos o hijas” la curtosis es positiva ($Cu= 1,285$ en ambos casos), por lo que, el apuntamiento de estas variables es leptocúrtico. Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que la moda es representativa. En cambio, las variables “cuando ocurre un problema relacionado con sus hijos o hijas” y “acuden siempre que se les convoca” la curtosis es negativa ($Cu=-1,391$; $Cu=-2,219$ respectivamente), por lo cual, el apuntamiento de estas variables es platicúrtico y la moda no es representativa.

Gráfico 3. Frecuencia con la que las familias solicitan tutorías según el profesorado.



Como se observa en el gráfico anterior, el profesorado opina que la frecuencia con la que suelen solicitar tutorías las familias es baja, habiendo elegido “a veces” como la opción más repetida con un 68’8%.

Gráfico 4. Porcentajes de la opinión del profesorado acerca de las opciones de las familias para participar en el centro.



Como se puede observar en el gráfico 4, según el profesorado las diferentes formas de las que disponen las familias para participar en el centro son, según porcentaje: “reuniones acerca del proceso educativo de sus hijos o hijas” con un 100%, para “fiestas y celebraciones” con un 93,8%, “reuniones para dar información importante o informar acerca de futuras actividades del centro” con un 81,3% y, por último, las familias pueden participar en “talleres, charlas o prácticas para ampliar la formación de las familias” y en “actividades extraescolares” habiendo obtenido ambas un porcentaje de 62,5%. El profesorado opina que las familias no tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones acerca de los proyectos educativos (solo el 25% del profesorado ha respondido que sí se les convoca para participar en la toma de decisiones acerca de los proyectos educativos del centro).

Gráfico 5. Opciones para la participación de las familias en el centro, según el profesorado.

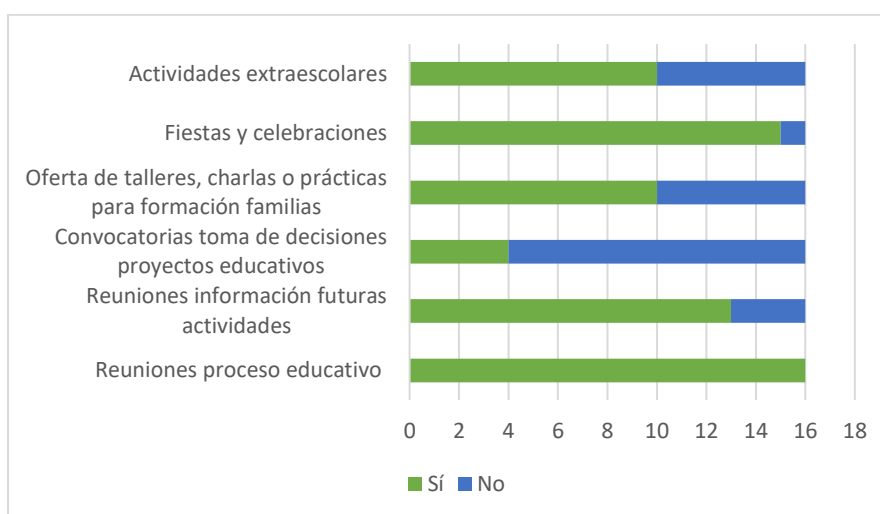


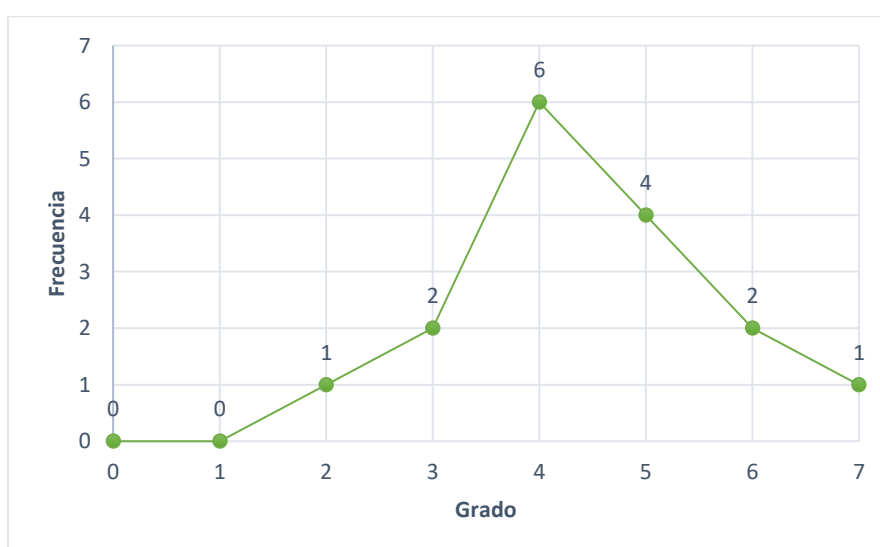
Tabla 10. Curtosis de las variables 9, 10, 11, 12, 13 y 14.

Estadísticos

		Reuniones proceso educativo	Reuniones información futuras actividades	Convocatorias toma de decisiones proyectos educativos	Oferta de talleres, charlas o prácticas para formación familias	Fiestas y celebraciones	Actividades extraescolares
N	Válidos	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Moda		1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Error típ. de curtosis		1,091	1,091	1,091	1,091	1,091	1,091
Curtosis			1,285	-,440	-1,934	16,000	-1,934

En la tabla anterior se puede observar que en el caso de las variables “reuniones para informar sobre futuras actividades” y “fiestas y celebraciones” la curtosis es positiva ($Cu=1,285$; $Cu=16$, respectivamente), por lo cual, el apuntamiento de estas variables es leptocúrtico, es decir, hay una alta concentración de valores en torno a la moda y esta es representativa. Por otro lado, las variables “convocatorias para la toma de decisiones sobre los proyectos educativos”, “oferta de talleres, charlas o prácticas para formación de las familias” y “actividades extraescolares” han obtenido una curtosis negativa ($Cu= -0,440$; $Cu= -1,934$; $Cu= -1,934$, respectivamente) por lo que, el apuntamiento de estas variables es leptocúrtico, es decir, los valores no se concentran en torno a la moda y esta no es representativa.

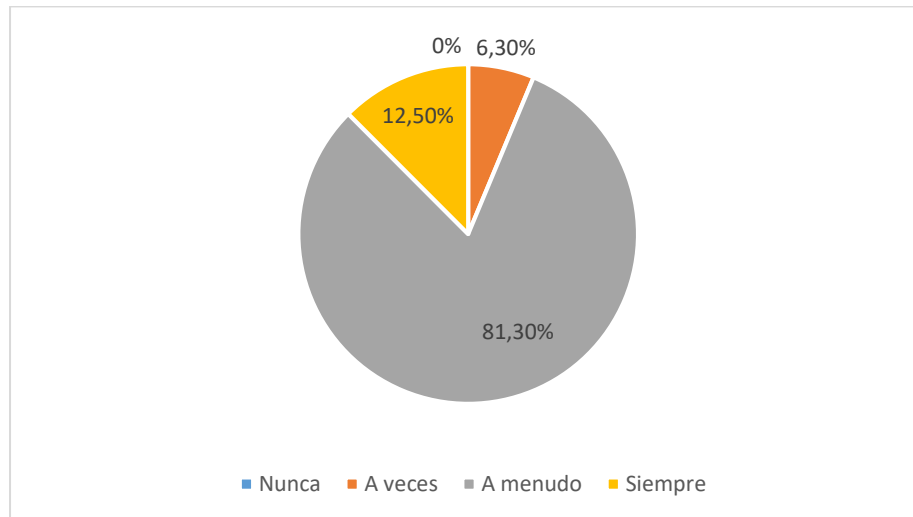
Gráfico 6. Grado de participación de las familias según el profesorado.



En el caso de la variable “grado de participación de las familias según las demandas de la escuela” la media es 4,44. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación se encuentra por encima del 20% estipulado ($CV= 28,378\%$) por lo que, las medidas de

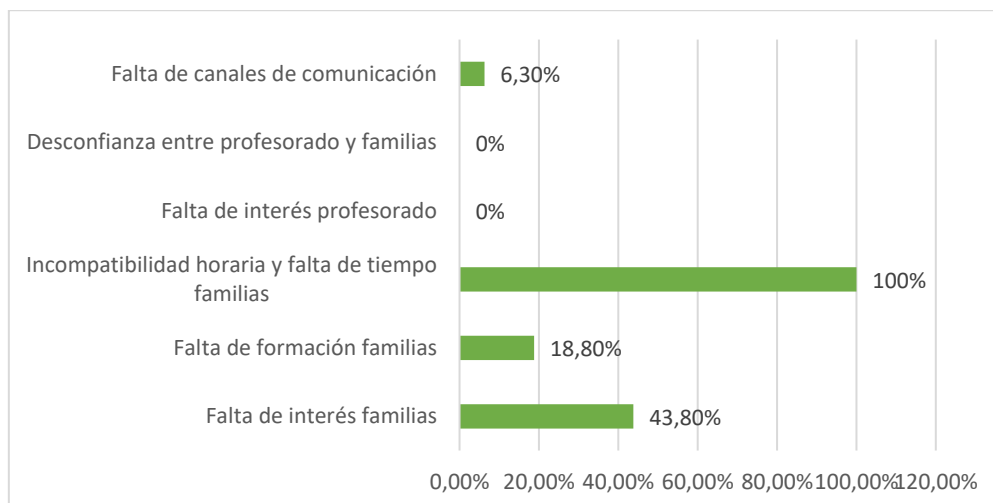
centralización no son representativas, ya que las respuestas dadas por el profesorado son heterogéneas. Por lo cual, el profesorado opina que el grado de participación de las familias según las demandas de la escuela es medio (Gráfico 6).

Gráfico 7. Frecuencia con la que el profesorado se comunica con las familias.



Como se puede observar en el gráfico 7, el profesorado opina que la frecuencia con la que se comunica con las familias es media-alta, puesto que la respuesta más repetida es “a menudo” con un 81,3%.

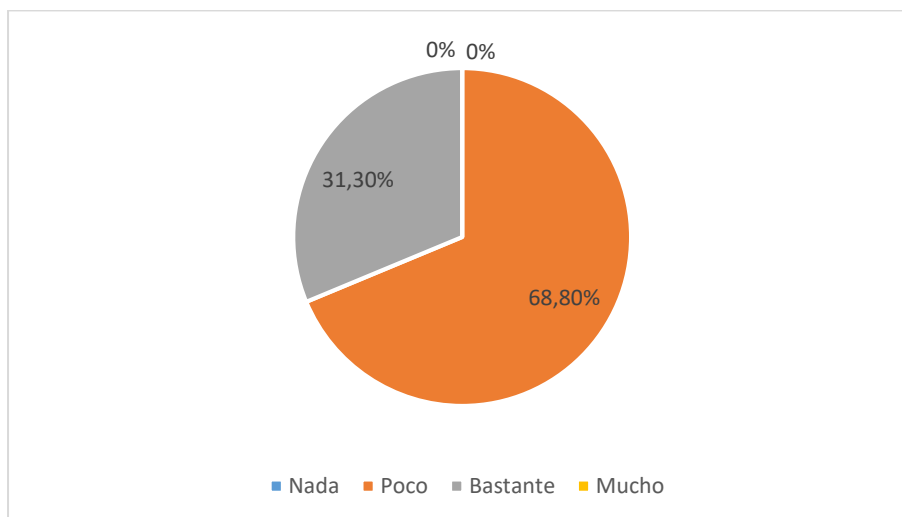
Gráfico 8. Situaciones que limitan la participación de las familias por porcentajes.



El profesorado opina que la única situación que dificulta la participación de las familias en el centro es “la incompatibilidad de horarios y la falta de tiempo de las familias”, que ha obtenido un porcentaje del 100%. El resto de las variables ha obtenido los siguientes porcentajes: “falta de interés por parte de las familias” un 43,8%, “falta de formación de las

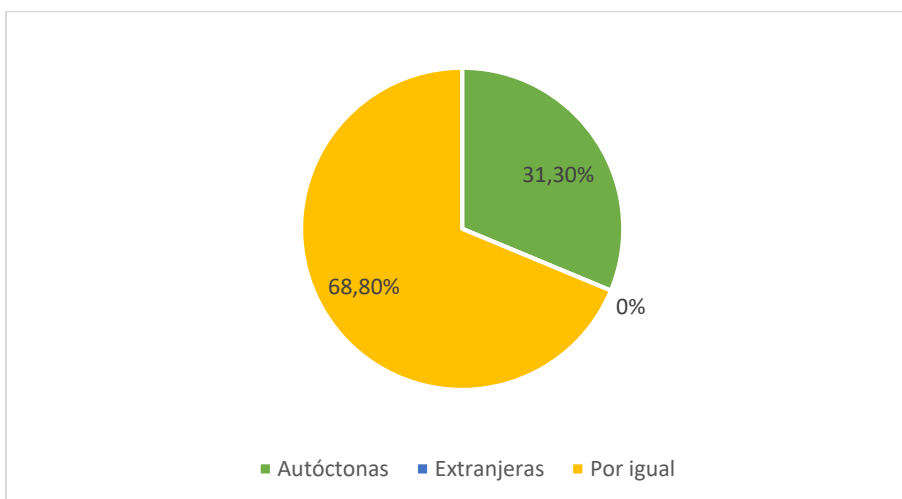
familias” un 18,8%, “falta de canales de comunicación adecuados” un 6,3% y un 0% en las variables “falta de interés por parte del profesorado” y “la desconfianza entre el profesorado y las familias” (Gráfico 8).

Gráfico 9. *Diferencias en el nivel de participación entre las familias autóctonas y las extranjeras según el profesorado.*



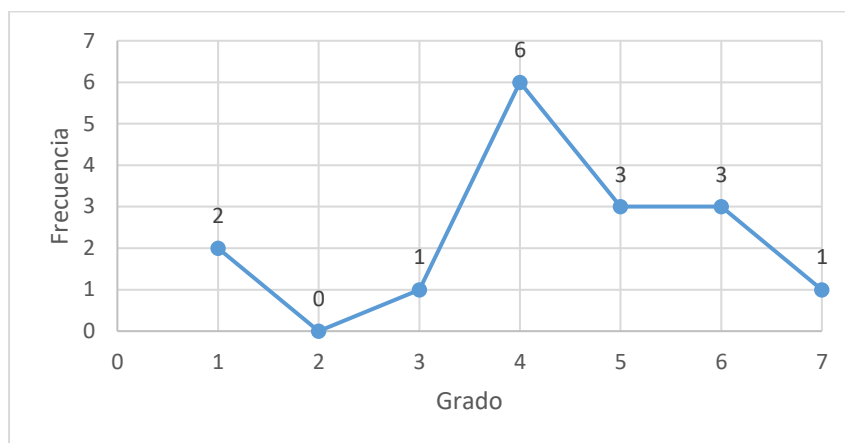
Como se puede observar en el gráfico anterior, el profesorado opina que existen pocas diferencias entre el nivel de participación de las familias autóctonas y el de las familias. La respuesta más repetida por el profesorado en esta variable ha sido “poco” con un 68,8%.

Gráfico 10. *Opinión del profesorado acerca de qué familias participan más.*



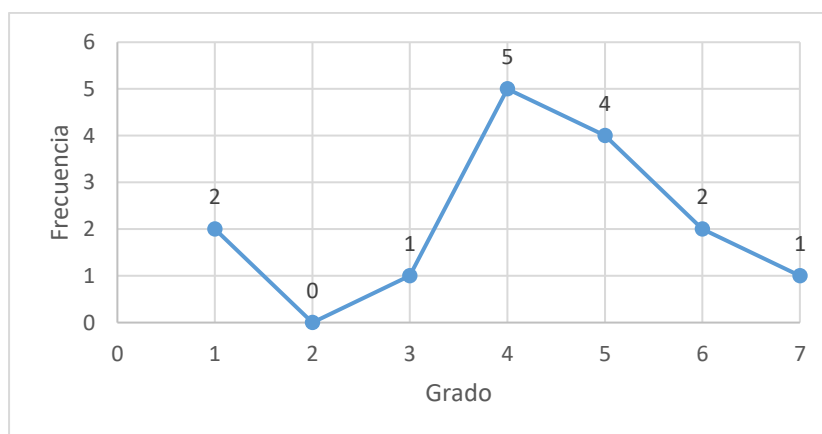
En relación con esta variable, como aparece en el gráfico 10, cabe destacar que el porcentaje de respuestas asignadas a la opción “participan por igual” es de un 68,8%, por lo que se apoyan los resultados obtenidos en la variable anterior.

Gráfico 11. *Opinión del profesorado acerca de si la diversidad de alumnado mejora la vida del centro.*



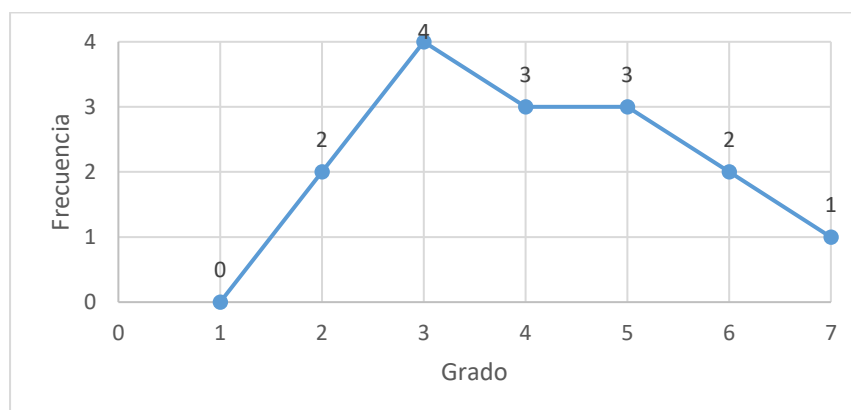
En el caso de la variable “la diversidad del alumnado mejora la vida del centro” la media es 4,31. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación se encuentra por encima del 20% estipulado ($CV= 38,52\%$), por lo que las medidas de centralización no son representativas, puesto que las respuestas dadas por el profesorado son heterogéneas. Como se observa en el gráfico 11, la respuesta más repetida por el profesorado es 4, por lo que consideran que la diversidad del alumnado ni mejora ni empeora la vida del centro.

Gráfico 12. *Opinión del profesorado acerca de si la diversidad de alumnado mejora la vida de los propios alumnos/alumnas.*



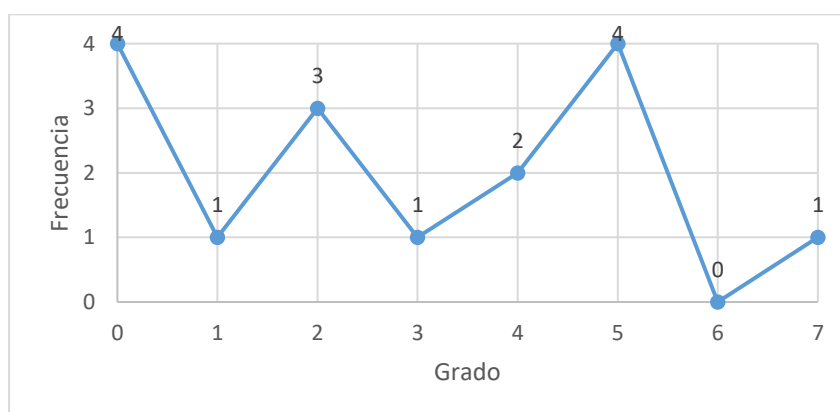
En el caso de la variable “la diversidad del alumnado mejora la vida de los propios alumnos y alumnas” la media es 4,27. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación se encuentra por encima del 20% estipulado ($CV= 39,11\%$) por lo que, las medidas de centralización no son representativas, ya que las respuestas dadas por el profesorado son heterogéneas. Como se observa en el gráfico anterior, la respuesta más repetida por el profesorado es 4, por lo que consideran que la diversidad del alumnado ni mejora ni empeora la vida de los alumnos y alumnas.

Gráfico 13. *Opinión del profesorado acerca de si las relaciones entre familias, profesorado y alumnado son mejores cuando acuden a las escuelas niños y niñas de diferentes países.*



En el caso de la variable “las relaciones entre familias, profesorado y alumnado son mejores en las escuelas donde acuden niños y niñas de diferentes países” la media es 4,13. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación se encuentra por encima del 20% estipulado ($CV= 36,56\%$), por lo que las medidas de centralización no son representativas, pues las respuestas dadas por el profesorado son heterogéneas. Como se observa en el gráfico 13, la respuesta más repetida por el profesorado es 3, por lo cual, la tendencia en sus opiniones es que las relaciones entre familias, profesorado y alumnado no son mejores en las escuelas donde acuden niños y niñas de diferentes países.

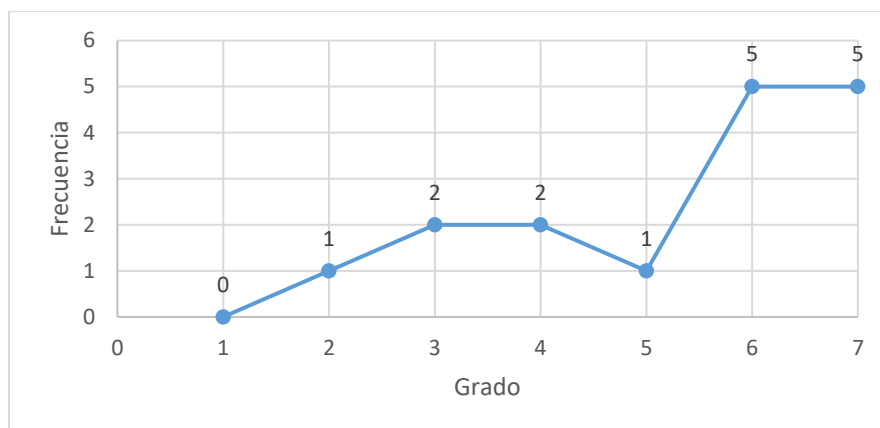
Gráfico 14. *Opinión del profesorado sobre si la integración de alumnado de familia extranjera influye negativamente en el rendimiento académico de todo el alumnado.*



En el caso de la variable “la integración de alumnado de familia extranjera influye negativamente en el rendimiento académico de todo el alumnado” la media es 2,81. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación se encuentra por encima del 20% estipulado ($CV= 80,43\%$), por lo que las medidas de centralización no son representativas, ya que las respuestas dadas por el profesorado son heterogéneas. En esta variable, ha habido gran variedad

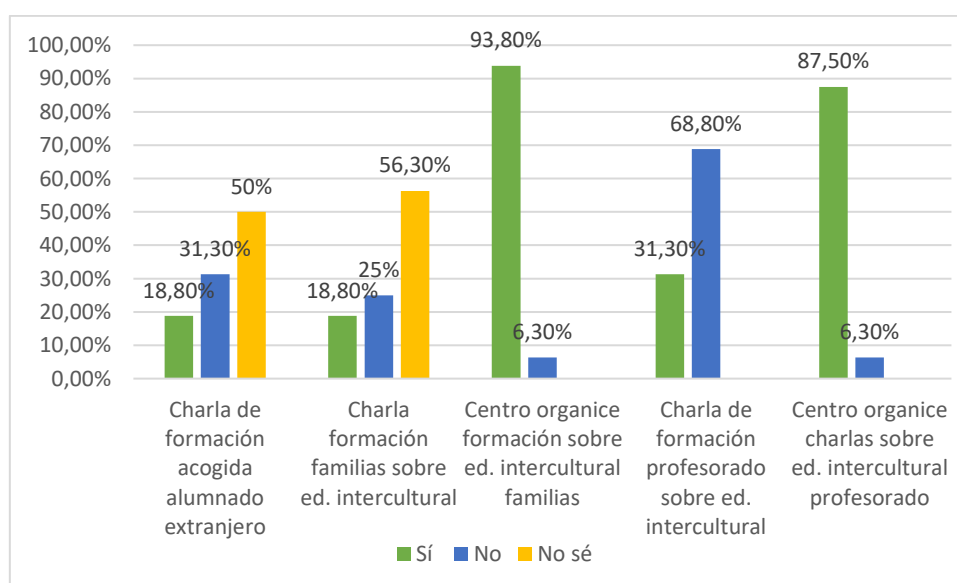
entre las respuestas dadas por el profesorado, así que no se puede extraer una conclusión definitiva (Gráfico 14).

Gráfico 15. *Opinión del profesorado acerca de si la incorporación de alumnado extranjero hace su tarea más difícil.*



En el caso de la variable “la incorporación de alumnado extranjero hace la tarea del profesorado más difícil” la media es 5,38. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación se encuentra por encima del 20% estipulado (CV= 31,04%), por lo cual las medidas de centralización no son representativas, pues las respuestas proporcionadas por el profesorado son heterogéneas. En el gráfico 15 se puede observar que la mayoría de las respuestas dadas en esta variable se encuentran al final de la misma, por lo cual, el profesorado opina que la incorporación de alumnado inmigrante hace su tarea más difícil.

Gráfico 16. *Formación intercultural en el centro según el profesorado.*

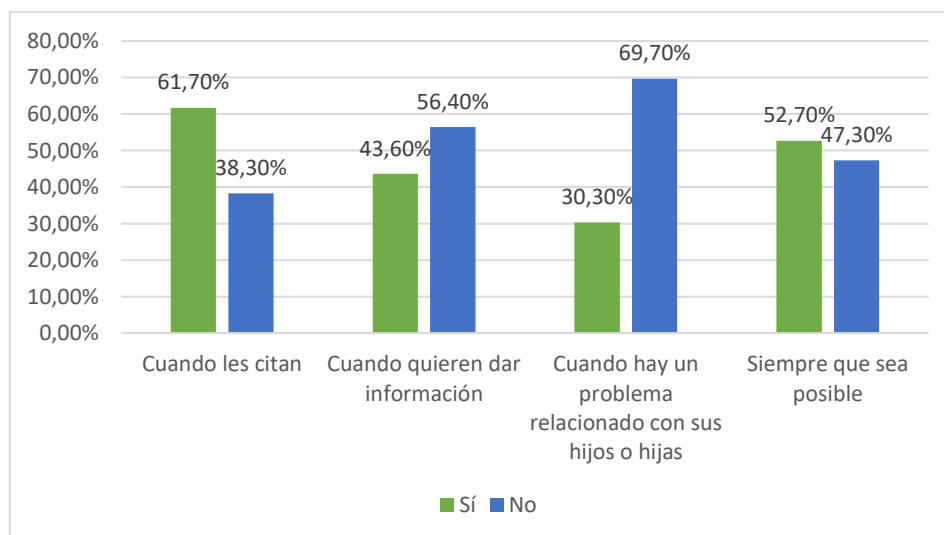


Como se puede observar en el gráfico anterior, en las variables “el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida a las familias relacionada con la acogida de niños y niñas de familias extranjeras” y “el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida a las familias sobre la educación intercultural”, el profesorado ha respondido con la opción “no lo sé” con un 50 y un 56,3% respectivamente. Asimismo, al profesorado le gustaría que se llevara a cabo este tipo de charlas para las familias con un 93,8%. En relación con la variable “el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida al profesorado sobre la educación intercultural” los maestros y maestras han respondido en un 68,8% que el centro no ha organizado este tipo de charlas. De la misma manera, un 87,5% del profesorado considera que le gustaría que se desarrollara este tipo de charla para ellos asistir.

4.2. RESULTADOS EXTRAÍDOS DEL CUESTIONARIO DESTINADO A LAS FAMILIAS

A continuación, se desglosan los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios dirigidos a las familias del centro.

Gráfico 17. Ocasiones en las que las familias tienen relación con el centro educativo.



Como se puede observar en el gráfico anterior, las familias opinan que las ocasiones en las que tienen relación con el centro educativo son “cuando les citan para una reunión” con un 61,7% y “siempre que sea posible y se le permita participar en el centro” con un 52,7%. Acuden en menor medida “cuando quieren comunicar información sobre sus hijos o hijas” (43,6%) y “cuando hay un problema relacionado con sus hijos o hijas” (30,3%).

Gráfico 18. Ocasiones en las que las familias tienen relación con el centro educativo según el número de respuestas dadas.

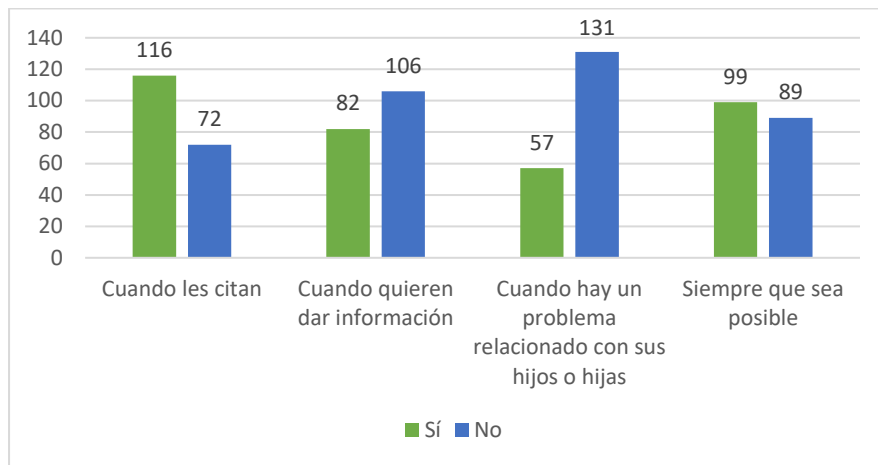


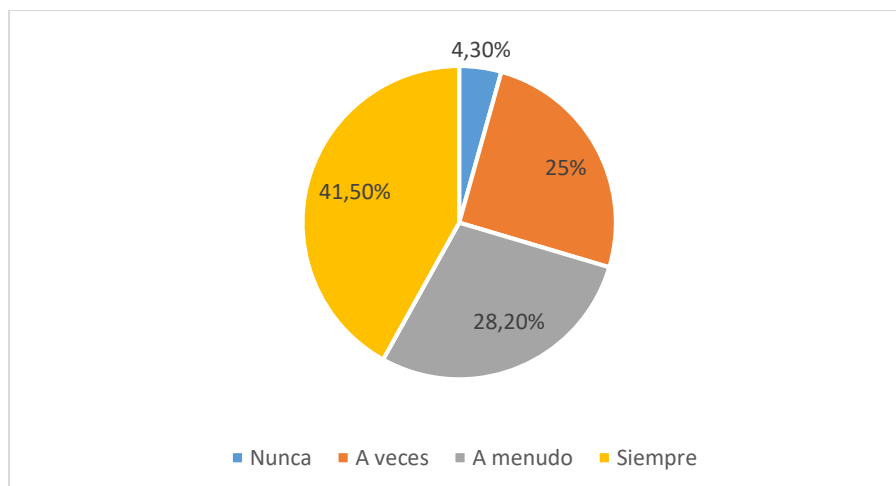
Tabla 11. Curtosis de variables 8, 9, 10 y 11.

Estadísticos

		Cuando les citan	Cuando quieren dar información	Cuando hay un problema relacionado con sus hijos	Siempre que sea posible
N	Válidos	188	188	188	188
	Perdidos	0	0	0	0
Moda		1,00	2,00	2,00	1,00
Curtosis		-1,784	-1,954	-1,268	-2,010
Error típ. de curtosis		,353	,353	,353	,353

Como se puede observar en la tabla 11, en todas estas variables la curtosis es negativa por lo cual, el apuntamiento de estas variables es platicúrtico, es decir, los valores no se agrupan en torno a la moda por lo que, la moda no es representativa.

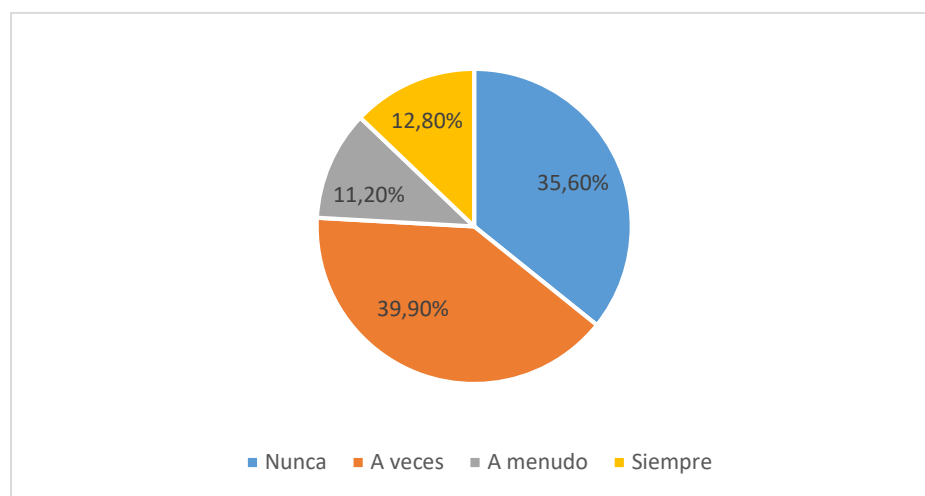
Gráfico 19. Participación de las familias en reuniones.



Como aparece en el gráfico 19, las familias opinan que la frecuencia con la que participan en las reuniones de madres y padres es alta, dado que un 41,50% ha marcado la opción “siempre” y un 28,20% ha marcado la opción “a menudo”.

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras respecto a la participación en reuniones, habiendo obtenido un valor de significación de 0,925 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 0,74 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

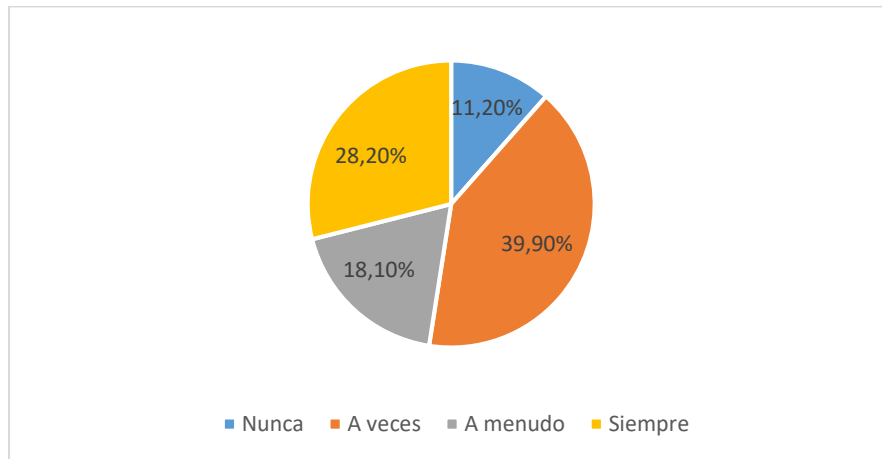
Gráfico 20. Participación de las familias en el AMPA.



Como se observa en el gráfico anterior, en el caso de la variable “participación en el AMPA”, las familias han respondido que la frecuencia con la que participan en el AMPA es baja, puesto que las opciones que han obtenido un porcentaje mayor de respuesta son nunca (35,6%) y a veces (39,9%).

Según la prueba U de Mann-Whitney, existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras con respecto a la participación en el AMPA, habiendo obtenido una significación igual a 0,031 lo que se encuentra por debajo del 0,05 estipulado, por lo cual se acepta la hipótesis alternativa. La diferencia de rango entre estos grupos es de 16,83, el grupo que ha obtenido un rango mayor ($R = 98,73$) es el de las familias autóctonas mientras que, el rango obtenido por las familias extranjeras es igual a 81,90. Teniendo esto en cuenta, el grupo que participa más en el AMPA es el de las familias autóctonas.

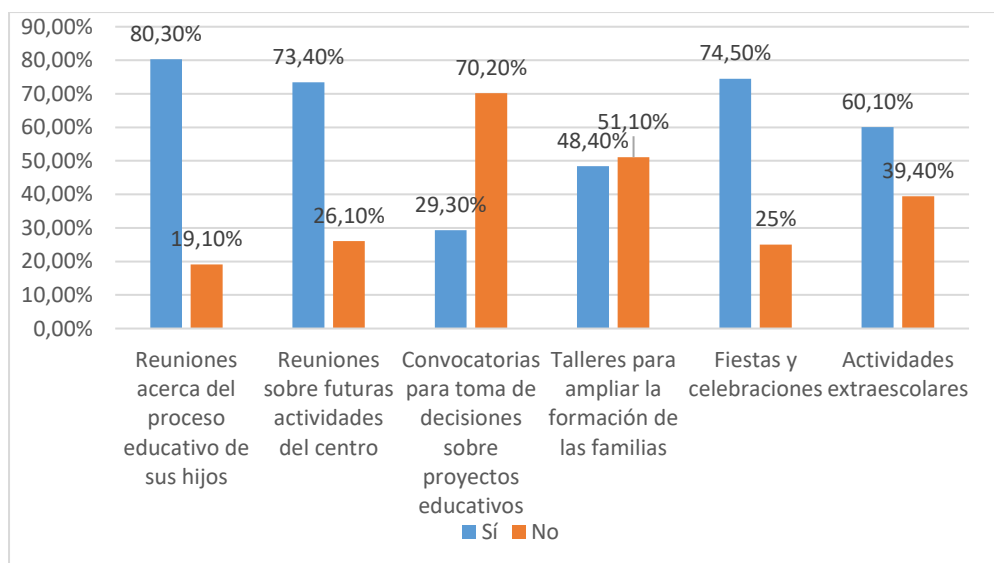
Gráfico 21. Asistencia a tutorías.



Según las familias, la frecuencia con la que acuden a tutorías es media, habiendo elegido en esta variable con un porcentaje mayor las opciones “a veces” con un 39,9% y “siempre” con un 28,2% (Gráfico 21).

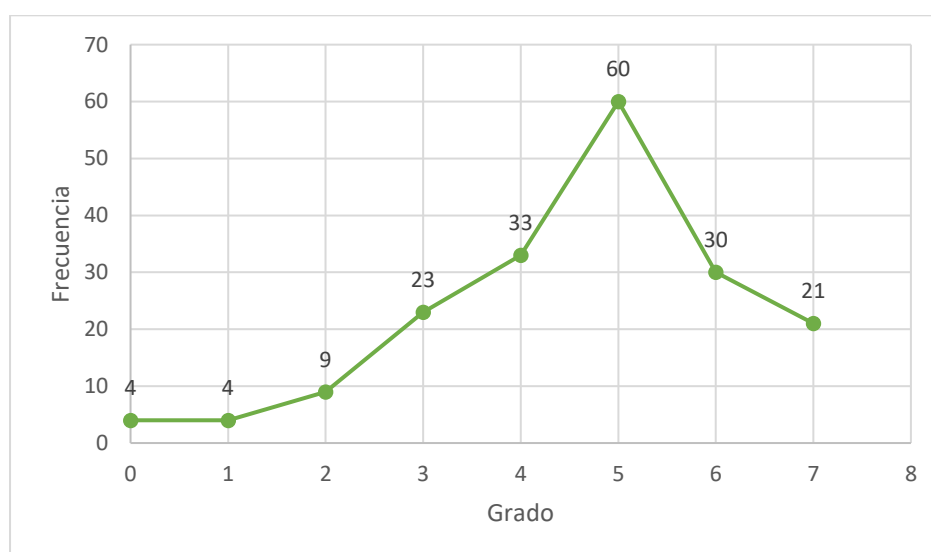
Según la prueba U de Mann-Whitney, existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras con respecto a la asistencia a tutorías, habiendo obtenido una significación igual a 0,009 lo que se encuentra por debajo del 0,05 estipulado, por lo cual se acepta la hipótesis alternativa. La diferencia de rango entre estos grupos es de 20,55, el grupo que ha obtenido un rango mayor ($R = 97,93$) es el de las familias autóctonas mientras que, el rango obtenido por las familias extranjeras es igual a 77,38. Teniendo esto en cuenta, el grupo que asiste más a tutorías es el de las familias autóctonas.

Gráfico 22. Formas de participación que encuentran en el centro según la familia.



Según las familias, las opciones que se pueden encontrar en el centro para participar según porcentajes son: reuniones acerca del proceso educativo de sus hijos (80,3%), fiestas y celebraciones (74,50%), reuniones para dar información importante o informar acerca de futuras actividades del centro (73,40%) y las actividades extraescolares (60,10%). Por otro lado, opinan que no disponen de las opciones “convocatorias para participar en la toma de decisiones acerca de los proyectos educativos” y “talleres, charlas o prácticas para ampliar la formación de las familias” (Gráfico 22).

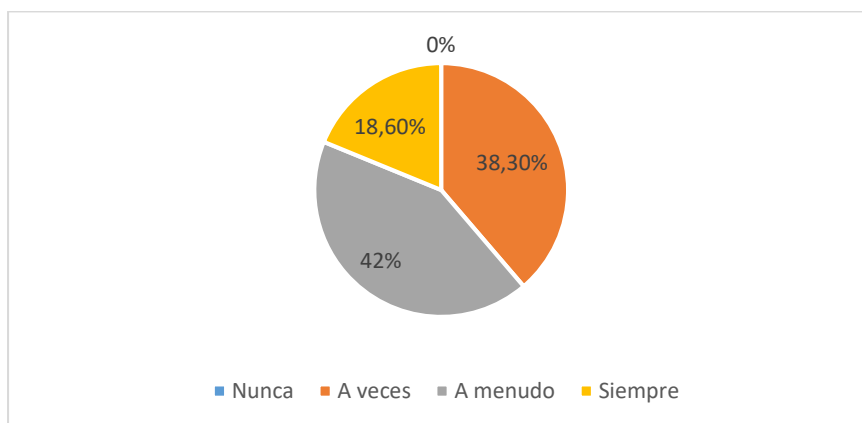
Gráfico 23. Nivel de participación según las familias.



Como se puede observar en el gráfico 23, las familias consideran que su nivel de participación en el centro es medio-alto, ya que las respuestas dadas se agrupan en los valores altos de la variable. En este caso, la media es igual a 4,62. El coeficiente de variación de esta variable ha obtenido un valor de 34,199% lo que supera el 20% establecido. Las respuestas dadas son heterogéneas y las medidas de centralización no son representativas.

Según la Prueba T de Students para muestras independientes, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras respecto al nivel de participación que consideran que llevan a cabo con el centro. Se acepta la hipótesis nula. La diferencia entre la media de estos dos grupos es de 0,306 que, como se ha mencionado con anterioridad, no es una diferencia significativa.

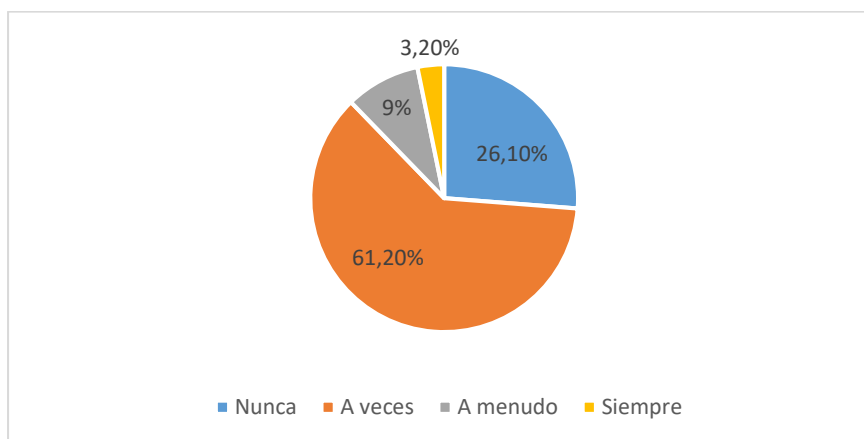
Gráfico 24. Frecuencia con la que las familias se comunican con el profesorado.



Como se puede observar en el gráfico anterior, las familias opinan que la frecuencia con la que se comunican con el profesorado del centro es media, habiendo obtenido un mayor porcentaje de respuesta las opciones “a veces” (38,30%) y “a menudo” (42%).

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con el profesorado, habiendo obtenido un valor de significación de 0,336 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 7,41 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

Gráfico 25. Frecuencia con la que las familias se comunican con la dirección.

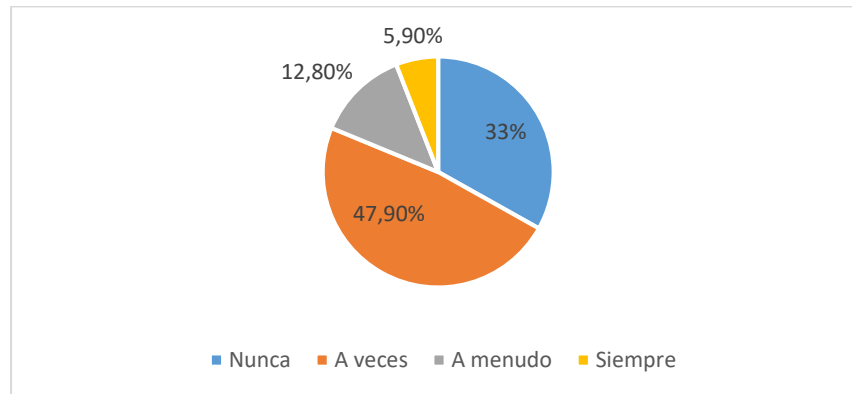


Como se puede observar en el gráfico 25, la frecuencia con la que las familias se comunican con la dirección del centro es media-baja, ya que las opciones que han obtenido un porcentaje mayor de respuesta son “nunca” (26,10%) y “a veces” (61,20%).

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con

la dirección del centro, habiendo obtenido un valor de significación de 0,126 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 11 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

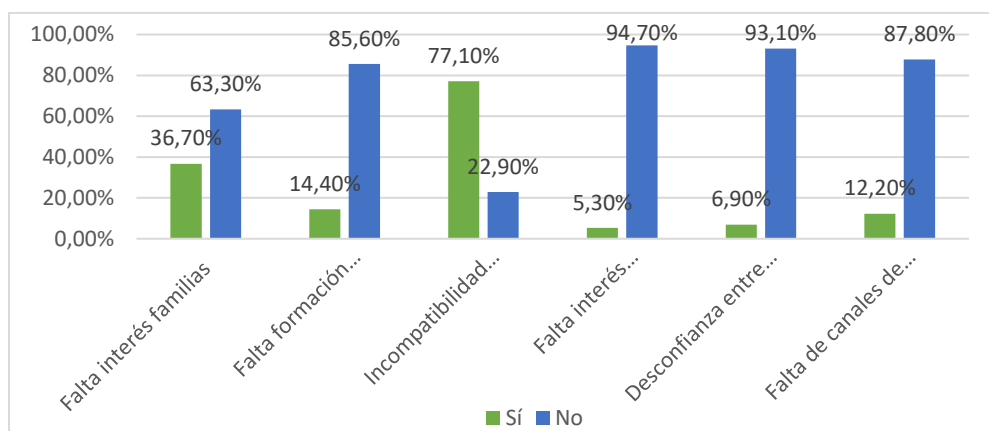
Gráfico 26. Frecuencia con la que las familias se comunican con el AMPA.



En el gráfico anterior se puede observar que la frecuencia con la que las familias se comunican con el AMPA es media-baja, al igual que la frecuencia con la que se comunican con la dirección, como se mencionó anteriormente. Las opciones que han conseguido un porcentaje mayor de respuesta son “nunca” (33%) y “a veces” (47,90%).

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con la dirección del centro, habiendo obtenido un valor de significación de 0,109 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 12,32 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

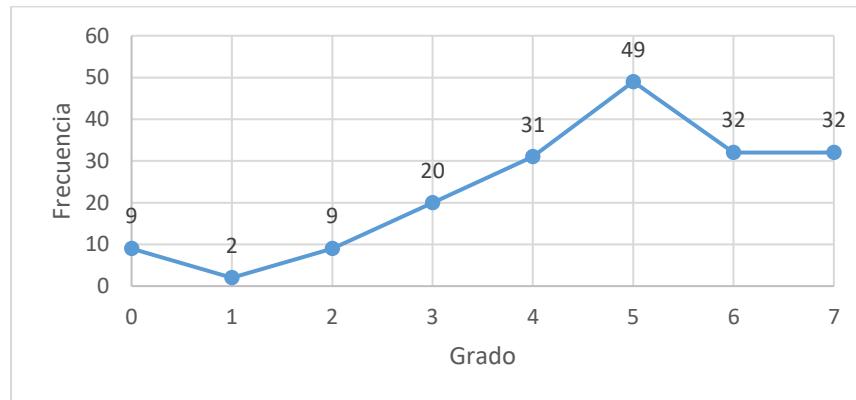
Gráfico 27. Situaciones que dificultan la participación en el centro según las familias.



Como se puede observar en el gráfico 27, las familias opinan que el principal motivo que crea dificultades en la participación en el centro es la incompatibilidad horaria y la falta de

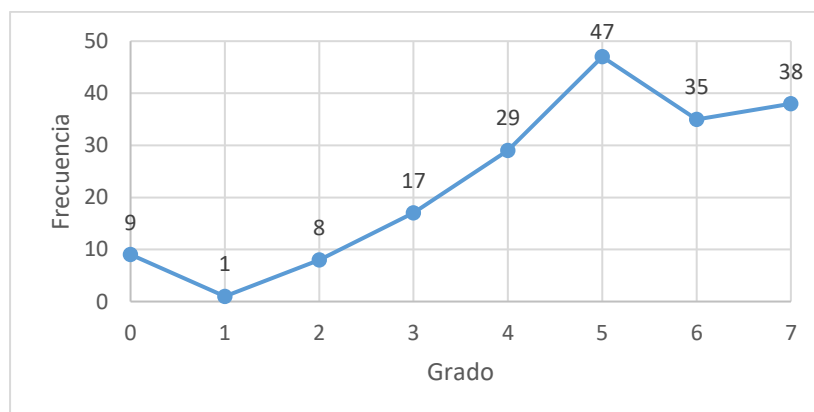
tiempo de las familias con un porcentaje de 77,10%. El resto de situaciones que se ofrecían como respuestas han obtenido mayoría de votos negativos, por lo que, las familias consideran que no son situaciones que dificultan la participación o que se dan en el centro.

Gráfico 28. Opinión de la familia acerca de si la diversidad de alumnado mejora la vida del centro.



En el caso de la variable “la diversidad del alumnado mejora la vida del centro” la media es 4,70. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación ($CV= 38,28\%$) se encuentra por encima del 20% estipulado por lo cual, las medidas de centralización no son representativas, dado que las respuestas proporcionadas por las familias son heterogéneas. Como se observa en el gráfico anterior, la respuesta más repetida ha sido 5, por lo que las respuestas tienden a que la diversidad mejora la vida del centro.

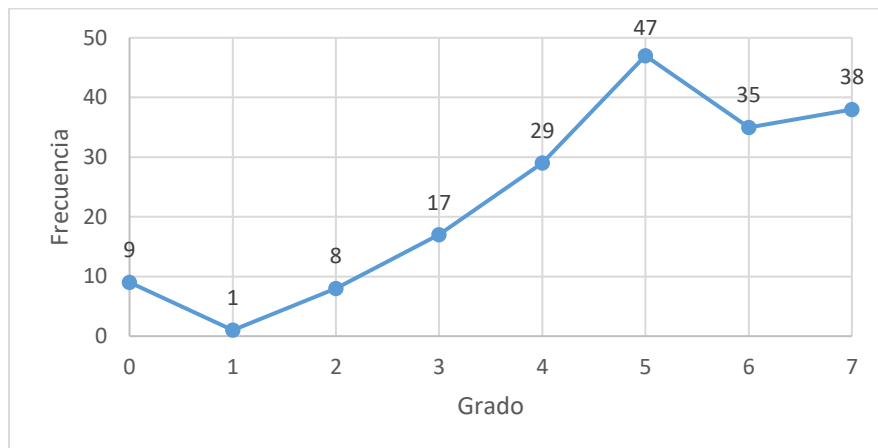
Gráfico 29. Opinión de las familias acerca de si la diversidad de alumnado mejora la vida de los propios alumnos/alumnas.



En el caso de la variable “la diversidad del alumnado mejora la vida de los propios alumnos y alumnas” la media es 4,86. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación ($CV= 37,04\%$) se encuentra por encima del 20% estipulado por lo cual, las medidas de centralización no son representativas, ya que las respuestas proporcionadas por las familias son

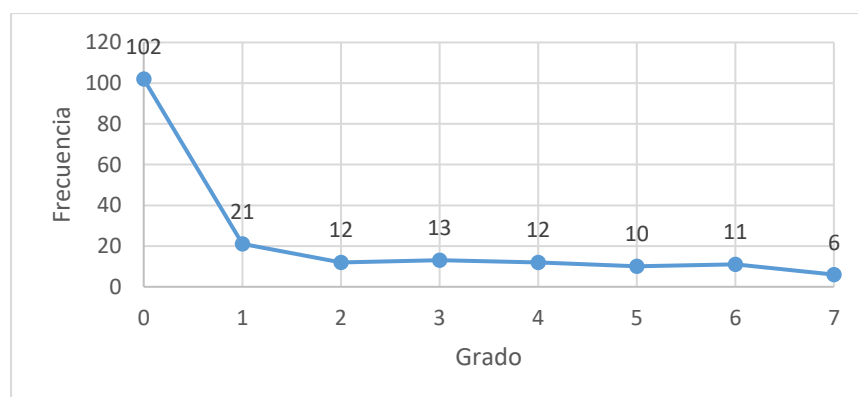
heterogéneas. Como se observa en el gráfico 29, las respuestas tienden a agruparse en los valores altos de la variable, por lo que las familias opinan que la diversidad del alumnado mejora la vida de los propios alumnos y alumnas.

Gráfico 30. *Opinión de las familias acerca de si las relaciones entre familias, profesorado y alumnado son mejores cuando acuden a las escuelas niños y niñas de diferentes países.*



En esta variable la media es igual a 4,15. Existe variabilidad puesto que el coeficiente de variación ($CV= 47,95\%$) se encuentra por encima del 20% estipulado, por lo que las medidas de centralización no son representativas, ya que las respuestas dadas por las familias son heterogéneas. Como se puede observar en el gráfico anterior, las respuestas tienden a agruparse en los valores altos de la variable, por lo que las familias opinan que las relaciones entre familias, profesorado y alumnado son mejores cuando acuden niños y niñas de otras nacionalidades al centro.

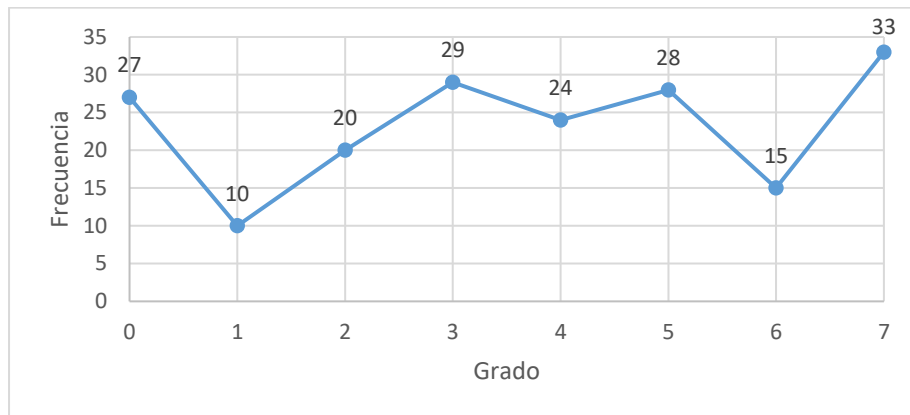
Gráfico 31. *Opinión de las familias sobre si la integración de alumnado de familia extranjera influye negativamente en el rendimiento académico de todo el alumnado.*



Como se observa en el gráfico anterior, en el caso de la variable “la integración de alumnado de familia extranjera influye negativamente en el rendimiento académico de todo el alumnado”

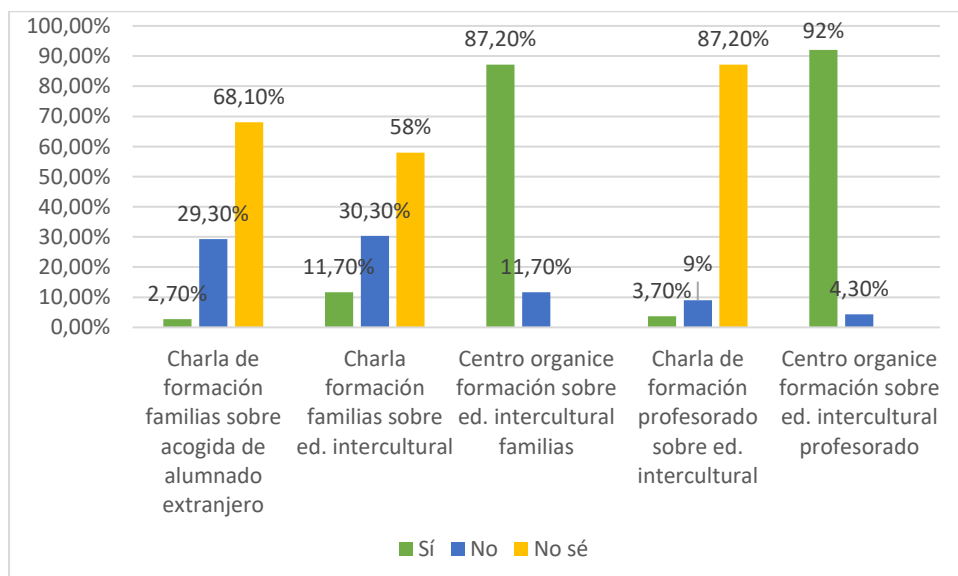
alumnado” las respuestas proporcionadas por las familias se agrupan en los valores iniciales de la variable. Teniendo esto en cuenta, se extrae que las familias consideran que la integración de alumnado extranjero no influye negativamente en el rendimiento académico de todos los estudiantes.

Gráfico 32. Opinión de las familias acerca de si la incorporación de alumnado extranjero hace la tarea del profesorado más difícil.



En el caso de la variable “la incorporación del alumnado extranjero hace la tarea del profesorado más difícil” la media es 3,73. Existe variabilidad dado que el coeficiente de variación (CV= 62,47%) se encuentra por encima del 20% estipulado por lo cual, las medidas de centralización no son representativas, dado que las respuestas proporcionadas por las familias son heterogéneas. Como se observa en el gráfico 32, las respuestas dadas por las familias se reparten por todos los valores de la variable, así que no se puede extraer ninguna conclusión definitiva.

Gráfico 33. Formación intercultural en el centro según las familias.



Como se puede observar en el gráfico anterior, en las variables “el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida a las familias relacionada con la acogida de niños y niñas de familias extranjeras” y “el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida a las familias sobre la educación intercultural”, las familias han respondido con la opción “no lo sé” con un 68,10 y un 58% respectivamente. Asimismo, a las familias les gustaría que se destinaran este tipo de charlas a ellas para poder asistir con un 87,20%. En relación con la variable “el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida al profesorado sobre la educación intercultural” las madres y los padres han respondido en un 87,20% con la opción “no lo sé”. De la misma manera, un 92% de las familias considera que les gustaría que se desarrollaran este tipo de charla destinadas al profesorado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera aproximación a los resultados extraídos permite constatar que los miembros de la comunidad educativa de este centro muestran interés en promover la educación intercultural dentro del mismo. Como ya se ha mencionado, según Arnaiz y Martínez (2000) uno de los objetivos de esta educación es actuar en colaboración con las familias. Por eso, se ha considerado necesario llevar a cabo un análisis del grado de participación de las familias, para conocer el punto en el que se encuentra el colegio con respecto a la implantación de la educación intercultural.

Del mismo modo, Vila (2003) confirma la importancia de que existan relaciones cordiales, fluidas y constructivas entre los diferentes agentes educativos, puesto que ayudan a conseguir que se mejoren las prácticas educativas, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Como se extrae de los resultados obtenidos, las relaciones familia-escuela en el centro no son continuas ni fluidas. Esto, a su vez, influye en el proceso escolar del alumnado, pues cuanto más cercanía hay entre estas culturas más sencillo resulta para las familias colaborar activamente con la escuela (Huguet, 2003).

Asimismo, también se ha extraído que las familias se comunican en mayor medida con el profesorado. Lo que concuerda con una mayor participación por medio de canales individuales, ya que como explican Santos y Lorenzo (2009) estas actividades están más relacionadas con el éxito académico de sus descendientes. Por otro lado, se ha obtenido que la frecuencia con la que las familias se comunican con la dirección del centro es baja. Para

promover la educación intercultural es necesario la implicación del equipo directivo, debido a que suele ser un factor determinante para la ejecución de diferentes labores educativas con las familias extranjeras y las autóctonas (Andrés & Giró, 2016). Por lo cual, este bajo nivel de comunicación dificulta la implementación de una educación más intercultural en el Centro.

De la misma manera, como se ha observado en los resultados, en algunas cuestiones existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras, sacando una puntuación menor las inmigrantes. Como señalan Hernández, Gomariz, Parra y García (2016) una de las principales diferencias entre las familias autóctonas y las extranjeras es que el grado de participación de estas últimas es más bajo durante todas las etapas educativas.

Si se comparan los resultados obtenidos del cuestionario dirigido al profesorado y del dirigido a las familias se puede observar que hay una pequeña discrepancia en sus opiniones acerca del grado de participación de las últimas. Según el profesorado el nivel de participación de las familias es bajo/medio-bajo, pero las familias opinan que su nivel de participación es medio, esto puede deberse a que cada agente percibe la participación desde una perspectiva distinta, que está conformada por sus ideas y opiniones. Para poder resolver estas discordancias sería necesario que desde el centro se explicara a las familias lo que se espera de ellas, para que estas tuvieran unas indicaciones a seguir y no dependan tanto de sus creencias sobre cómo debe ser su participación, en determinadas ocasiones estas creencias no tienen fundamento y provoca que la participación sea baja o inexistente. Atendiendo a las hipótesis planteadas en esta investigación cabe mencionar lo siguiente:

- Con respecto a la hipótesis “El grado de implicación de las familias en la vida del centro es bajo”, esta se ha rechazado pues en los resultados extraídos se puede que las familias consideran su nivel de participación como medio.
- En el caso de la hipótesis “Las familias extranjeras tienen un menor nivel de participación en el colegio que las familias autóctonas” también ha sido rechazada, debido a que en los resultados obtenidos solo se han encontrado diferencias significativas en las variables que trataban el grado de participación de las familias en el AMPA y la asistencia a tutorías, habiendo obtenido un nivel mayor las familias autóctonas.

- En relación con la hipótesis “Las familias opinan que la diversidad cultural no aporta beneficios en la dinámica del centro”, esta se ha rechazado, puesto que atendiendo a los resultados extraídos las familias consideran que la diversidad cultural enriquece la vida del centro educativo.
- Por último, la hipótesis “El profesorado opina que el grado de participación de las familias en el colegio es bajo” se ha aceptado, puesto que el profesorado ha considerado que el nivel de participación de las familias es bajo/medio-bajo.

Con respecto a la educación intercultural dentro del centro, ambos agentes de la comunidad educativa muestran buena disposición en formarse sobre el tema. Sería importante que desde el centro se empezara a trabajar siguiendo las características de la educación intercultural, dado que el 22,25% del alumnado tiene procedencia extranjera y es necesario que todo el alumnado se sienta integrado en su proceso educativo para que su rendimiento académico sea el más óptimo posible.

En definitiva, teniendo en consideración las características del centro y los resultados extraídos, sería necesario crear unas líneas de trabajo en las que se fomentaran la participación de las familias, tanto autóctonas como extranjeras, en el colegio. A su vez, el profesorado y las familias parecen concienciadas en la necesidad de que surja un cambio en la educación y están dispuestos a recibir formación relacionada con la educación intercultural, lo que ayudaría a que esta se llegara a implementar en la escuela y conseguiría que el alumnado inmigrante se sintiera más integrado. Con lo cual, este centro desarrollaría una educación más inclusiva para todos sus alumnos y alumnas.

Las perspectivas de investigación que se abren tras la realización de este Trabajo de Fin de Máster son poder generalizar las conclusiones extraídas y la creación de un proyecto centrado en este Centro y sus características, en el cual se trabaje la implementación de la educación intercultural y se desarrollen vías de participación para las familias.

Por último, las limitaciones de esta investigación son el número de participantes, pues al haberse llevado a cabo la selección de la muestra solamente en un centro, la información recogida solo se adapta a ese centro en particular, no se pueden generalizar los datos obtenidos. Por otra parte, también sería interesante conocer la opinión del alumnado acerca de la educación intercultural y sobre la participación de sus familias en el centro. Asimismo, podrían

haberse utilizado otras técnicas como la observación directa, para lograr que la información conseguida fuera más exacta sin depender tanto de las opiniones de los agentes educativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, S. & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. doi: 10.5944/reppp.7.2016.16302

Angosto, R. (2015). *Los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Arnaiz, P. & Martínez, R. (Noviembre, 2000). La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación para todos. En *Actas de Congreso Atención a la diversidad: “De la integración a una educación para todos”*. Simposio llevado a cabo en Congreso Atención a la diversidad: “De la integración a una educación para todos”, Las Palmas de Gran Canaria.

Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.

Buendía, L., Colás, P., & Hernández F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

Cabildo Insular de Tenerife (2018). *Diagnóstico sobre la infancia y adolescencia de la isla de Tenerife*. Recuperado de <http://participatenerife.es/wp-content/uploads/2018/06/DIAGN%C3%93STICO-DE-INFANCIA-Y-ADOLESCENCIA-CABILDO-DE-TENERIFE.pdf>

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza*. Recuperado de http://www.jmunozy.org/files/NEE/interculturalidad/materiales/comunidades/andalucia/Plan_And_Ed_de_Inmigrantes.pdf

- Consejería de Educación y Universidades (2018). *Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>
- Consejería de Educación y Universidades (2016). *Orden de 12 de mayo de 2016, por la que se regulan la composición y el procedimiento para la constitución y la renovación de los Consejos Escolares de los centros educativos sostenidos con fondos públicos del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/gestion_centros/organos_colegiados/consejos_escolares/elecciones_consejos_escolares/
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8c2e037a-8673-4911-8594-d7aa12214d87/estudioparticipacion-pdf.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2017.html>
- Constitución Española (1978). Art. Nº 27. Congreso de Diputados. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Guardia, R. M. (2005). *La participación educativa de las familias: el papel del profesional de la educación*. Santa Cruz de Tenerife: ARTE Comunicación Visual.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 4(7), 11-17.
- Fernández, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto? En Alfonso, C., et al., *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 45-54). Barcelona: Graó.

- Frías, A. S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 57-80). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8c2e037a-8673-4911-8594-d7aa12214d87/estudioparticipacion-pdf.pdf>
- García, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Giró, J. (Julio, 2013). Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE. En H. Cairo (Presidencia), *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología*. Conferencia llevada a cabo en el XI Congreso Español de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Giró, J. & Andrés, S. (2014). Las familias se suben a la “marea verde”. El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(3), 627-643.
- Gobierno de Canarias (S.F.). *Programa Familia y Participación Educativa*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/familia-participacion/>
- González, I. & Dusi, P. (2017). Inmigración, familia y escuela. Condicionantes clave para la colaboración en España. *Revista Interações*, (43), 27-52.
- Guijarro, A. (2012). Los nuevos retos del acogimiento residencial en el sistema de protección infantil ante la educación inclusiva y la interculturalidad. En O.M. Alegre. (Dir.), *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad* (pp. 258-287). La Laguna: Universidad de La Laguna.

- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. & García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. doi: 10.5944/educXX1.14229
- Hevia, R. & Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Recuperado del sitio de internet de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Huguet, T. (2003). El papel de la familia en la motivación escolar del alumnado. En Alfonso, C., et al., *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 55-60). Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta Nacional de Inmigrantes. Resultado por comunidad autónoma. Año 2007*. INE: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p319/a2007/p02/10/&file=05003.px>
- Jefatura del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/>
- Jefatura del Estado (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/>
- Jefatura del Estado (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>
- Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Llevot, N. & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2018). Resumen últimos datos. Recuperado de: <http://www.empleo.gob.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf>
- Oller, C., & Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Parellada, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En Alfonso, C., et al., *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 15-26). Barcelona: Graó.
- Plata, J. (2007). Escuela y multiculturalidad. La educación, encuentro de culturas. En González, T. (Ed.) *Repensando la multiculturalidad* (pp. 241-304). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- Priegue, D. (2008). El sistema educativo y las familias inmigrantes: abriendo paso a la integración. *Revista de ciencias de la educación*, (214), 135-151.
- Rodríguez, M. E. (2007). La construcción de la interculturalidad, un objetivo para convivir en las sociedades multiculturales del siglo XXI. En González, T. (Ed.) *Repensando la multiculturalidad* (pp. 33-71). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- Sánchez, J. J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Santos, M. A., & Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, (350), 277-300.

Saura, G. (2015). Think Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>

Tébar, P. (2006). *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid: Catarata.

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado del sitio de internet de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En Alfonso, C., et al., *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-38). Barcelona: Graó.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1. Carta de presentación y cuestionario dirigido al profesorado

Estimado profesorado:

Soy una alumna del Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación formal y no formal que se imparte en la Universidad de La Laguna. Estoy llevando a cabo una investigación que tiene como finalidad analizar la realidad del Centro con respecto tanto a la incorporación del alumnado extranjero como a la relación con las familias.

Como miembros de la comunidad educativa que son, es muy importante que pueda conocer su opinión acerca de varios aspectos de la dinámica escolar del colegio. Por este motivo, le pido su colaboración cumplimentando este sencillo cuestionario. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados, por lo que les pido que respondan con la máxima sinceridad posible.

Una vez que hayan cumplimentado el cuestionario, a ser posible a lo largo de esta semana, les ruego que me lo entreguen.

Muchas gracias por su colaboración.

Reciban un cordial saludo.

Alexandra Díaz García

Ejemplos de cada tipo de pregunta

A continuación, se va a encontrar un ejemplo de cómo responder cada tipo de pregunta que aparece en el cuestionario.

- ¿Quién va a rellenar este cuestionario?

Madre

Padre

- ¿En qué provincia resides?

Santa Cruz de Tenerife

- ¿Vas a conciertos cuando son por tu zona?

Nunca A veces A menudo Siempre

- Considera que el perfeccionamiento en el desarrollo de la lectura se adquiere con la práctica (valore marcando en la siguiente escala el número que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que 0 es no estoy de acuerdo y 10 es totalmente de acuerdo)

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	--------------	---	---

1. Sexo:

Hombre

Mujer

2. Número de años que lleva trabajando en este centro: _____

3. Años que lleva trabajando como docente:

Entre 1 y 5 años

Entre 6 y 10 años

Entre 11 y 15 años

Entre 16 y 20 años

Entre 20 y 25 años

Más de 25 años

4. ¿En qué ocasiones tiene relación con las familias de sus alumnos? (marque más de una opción si es necesario)

- Cuando se les avisa o cita para una reunión.
- Cuando quieren comunicar información sobre sus hijos.
- Cuando ocurre un problema relacionado con sus hijos.
- Acuden siempre que se les convoca.

5. ¿Los padres solicitan tutorías para pedir o dar información sobre sus hijos o el colegio?

Nunca A veces A menudo Siempre

6. A continuación puede encontrar diferentes formas en las que las familias pueden participar en el centro. Señale aquellas que se ofrecen desde la escuela.

Reuniones acerca del proceso educativo de sus hijos.	
Reuniones para dar información importante o informar acerca de futuras actividades del centro.	
Se crean convocatorias para participar en la toma de decisiones acerca de los proyectos educativos.	

Ofertan talleres, charlas o prácticas para ampliar la formación de las familias.	
Fiestas y celebraciones.	
Actividades extraescolares.	

7. Como profesor tutor considera que las familias son participativas en lo que se refiere a las demandas de la escuela (valore el grado de participación marcando en la siguiente escala el número que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que 0 es que no participan y 7 es que participan activamente).

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

8. Desde su punto de vista, defina con qué frecuencia se comunica con las familias:

Nunca A veces A menudo Siempre

9. Desde su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes situaciones cree que dificultan, en mayor medida, la participación de las familias en el centro? (marque más de una opción si es necesario)

La falta de interés por parte de las familias	
La falta de formación de las familias	
La incompatibilidad de horarios y la falta de tiempo de las familias	
La falta de interés por parte del profesorado	
La desconfianza entre el profesorado y las familias	
La falta de canales de comunicación adecuados (teléfono, Internet, visitas personales, carteles, ...)	

10. Desde su punto de vista, considera que existen diferencias entre el nivel de participación de las familias autóctonas y el de las familias extranjeras.

Nada Poco Bastante Mucho

11. ¿Cuáles considera que participan más en el centro?

Autóctonas Extranjeras Participan por igual

Valore el grado en el que la diversidad de los alumnos y alumnas cambia: (marcando en la escala el número que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que 0 es no cambia y 7 es la cambia por completo).

12. ¿Mejora la vida del Centro?

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

13. ¿Y la de los propios alumnos?

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

14. ¿Considera que en las escuelas, donde acuden niños y niñas de diferentes países, las relaciones entre padres, profesorado y alumnado son mejores?

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

15. ¿Considera que la integración de los niños de familias extranjeras influye negativamente en el rendimiento académico de todos los alumnos? (en este caso, 0 sería que no influye y 7 que influye totalmente)

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

16. ¿Cree que la incorporación del alumnado de familias extranjeras hace la tarea del maestro más difícil? (0 sería que no hace la tarea del maestro más difícil y 7 que hace la tarea del profesor mucho más compleja)

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

17. ¿Sabe si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres relacionada con la acogida de niños de familias extranjeras?

Sí No No lo sé

18. ¿Sabe si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres sobre la educación intercultural?

Sí No No lo sé

19. ¿Le gustaría que el colegio organizara este tipo de charla de formación para las familias sobre la educación intercultural?

Sí No

20. ¿Sabe si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los maestros sobre la educación intercultural?

Sí No

21. ¿Le gustaría que el colegio organizara este tipo de charla de formación para los profesores sobre la educación intercultural?

Sí No

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

7.2. Anexo 2. Carta de presentación y cuestionario dirigido a las familias

Estimado padre/madre o tutor legal:

Mi nombre es Alexandra D.G. y soy alumna del Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. En el presente curso académico, estoy realizando una investigación con la finalidad de conocer y analizar la realidad del centro educativo respecto a la incorporación de alumnado extranjero, así como la relación existente con las familias.

Las familias ocupan un papel primordial dentro de la comunidad educativa, de ahí la relevancia de conocer su opinión sobre varios aspectos de la dinámica escolar. Por ello, solicito su colaboración cumplimentando un cuestionario sencillo que se adjunta.

Señalar que el anonimato y la confidencialidad de los datos facilitados están plenamente garantizados, solicitándoles la máxima sinceridad y colaboración en su cumplimentación.

Una vez que hayan finalizado el cuestionario, a ser posible durante el transcurso de esta semana, ruego que se lo faciliten a su hijo o hija para que lo entregue a su tutor o tutora.

Agradeciendo de antemano su colaboración, reciban un cordial saludo.

Muchas gracias.

Ejemplos de cada tipo de pregunta

A continuación, se va a encontrar un ejemplo de cómo responder cada tipo de pregunta que aparece en el cuestionario.

- Sexo:

Hombre

Mujer

- ¿En qué provincia resides?

Santa Cruz de Tenerife

- ¿Vas a conciertos cuando son por tu zona?

Nunca A veces A menudo Siempre

- Considera que el perfeccionamiento en el desarrollo de la lectura se adquiere con la práctica (valore marcando en la siguiente escala el número que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que 0 es no estoy de acuerdo y 10 es totalmente de acuerdo)

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	--------------	---	---

1. ¿Quién va a rellenar este cuestionario?

Madre

Padre

Otro familiar: _____

2. Edad: _____

3. ¿Cuál es el país de origen de la familia?

4. Número de hijos e hijas que están matriculados en este centro: _____

5. ¿Cuántos años llevan viviendo con sus hijos en esta localidad? _____

6. Señale su nivel de estudios:

	Madre	Padre	Tutor
Sin estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciales, Básicos (Primaria, EGB, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñanzas Medias (ESO, FP, Bachiller, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios Universitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Su situación laboral es:

	Madre	Padre	Tutor
Realizo un trabajo no remunerado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo dentro del hogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jubilado o pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo actualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especificar en qué)

8. ¿En qué ocasiones tiene relación con el centro de sus hijos/as? (marque más de una opción si es necesario)

- Cuando me avisan o me citan para una reunión.
- Cuando quiero comunicar información sobre mis hijos.
- Cuando hay un problema relacionado con mis hijos.
- Siempre que sea posible y se me permita participar en el centro.

9. ¿Participa en reuniones de padres y madres?

- Nunca A veces A menudo Siempre

10. ¿Participa en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos)?

- Nunca A veces A menudo Siempre

11. ¿Va a las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo/a o el colegio?

- Nunca A veces A menudo Siempre

12. A continuación puede encontrar diferentes formas de participar en el centro. Señale aquellas que se ofrecen en la escuela de sus hijos/as.

Reuniones acerca del proceso educativo de sus hijos.	
Reuniones para dar información importante o informar acerca de futuras actividades del centro.	
Convocatorias para participar en la toma de decisiones acerca de los proyectos educativos.	
Talleres, charlas o prácticas para ampliar la formación de las familias.	
Fiestas y celebraciones.	
Actividades extraescolares.	

13. Como padre/madre/tutor en su interacción con el centro se considera una persona participativa en lo que se refiere a las demandas de la escuela (valore su grado de participación marcando en la siguiente escala el número que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que 0 es no participo y 7 es participo activamente).

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

14. Desde su punto de vista, defina con qué frecuencia se comunica con:

- El profesorado

Nunca A veces A menudo Siempre

- La dirección

Nunca A veces A menudo Siempre

- El AMPA

Nunca A veces A menudo Siempre

15. Desde su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes situaciones cree que dificultan, en mayor medida, la participación de las familias en el centro? (marque más de una opción si es necesario)

La falta de interés por parte de las familias	
La falta de formación de las familias	
La incompatibilidad de horarios y la falta de tiempo de las familias	
La falta de interés por parte del profesorado	
La desconfianza entre el profesorado y las familias	
La falta de canales de comunicación adecuados (teléfono, Internet, visitas personales, carteles, ...)	

Valore el grado en el que los alumnos y alumnas procedentes de diferentes países mejora: (marcando en la escala el número que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que 0 es no cambia y 7 es la cambia por completo).

16. ¿La vida del Centro?

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

17. ¿Y la de los propios alumnos?

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

18. ¿Considera que en las escuelas, donde acuden niños y niñas de diferentes países, las relaciones entre padres, maestros y alumnado son mejores?

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

19. ¿Considera que la integración de los niños/as de familias extranjeras influye negativamente en el rendimiento académico de todos los alumnos? (en este caso, 0 sería que no influye y 7 que influye totalmente)

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

20. ¿Cree que la incorporación del alumnado de familias extranjeras hace la tarea del maestro más difícil? (0 sería que no hace la tarea del maestro más difícil y 7 que hace la tarea del profesor mucho más compleja)

0	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

21. ¿Sabe si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres relacionada con la acogida de niños de familias extranjeras?

Sí No No lo sé

22. ¿Sabe si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres sobre la educación intercultural?

Sí No No lo sé

23. ¿Le gustaría que el colegio organizara este tipo de charla de formación para las familias sobre la educación intercultural?

Sí No

24. ¿Sabe si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los maestros sobre la educación intercultural?

Sí No No lo sé

25. ¿Le gustaría que el colegio organizara este tipo de charla de formación para los profesores sobre la educación intercultural?

Sí No

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

7.3. Anexo 3. Análisis estadístico de las variables del cuestionario cumplimentado por el profesorado

Frecuencias (variables 4, 5, 6 y 7)

Estadísticos

		Relación reunión	Relación información	Relación problemas	Relación convoca
N	Válidos	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0
Moda		1,00	1,00	1,00	2,00
Curtosis		1,285	1,285	-1,391	-2,219
Error típ. de curtosis		1,091	1,091	1,091	1,091

Tabla de frecuencia

Relación reunión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	81,3	81,3	81,3
	No	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Relación información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	81,3	81,3	81,3
	No	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Relación problemas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	68,8	68,8	68,8
	No	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Relación convoca

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	43,8	43,8	43,8
	No	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (variable 8)

Estadísticos

Solicitud tutorías

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		2,0000
Rango		1,00

Tabla de frecuencia

Solicitud tutorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	11	68,8	68,8	68,8
	A menudo	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (variables 9, 10, 11, 12, 13 y 14)

Estadísticos

		Reuniones proceso educativo	Reuniones información futuras actividades	Convocatorias toma de decisiones proyectos educativos	Oferta de talleres, charlas o prácticas para formación familias	Fiestas y celebraciones	Actividades extraescolares
N	Válidos	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Moda		1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Error típ. de curtosis		1,091	1,091	1,091	1,091	1,091	1,091
Curtosis			1,285	-,440	-1,934	16,000	-1,934

Tabla de frecuencia

Reuniones proceso educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	16	100,0	100,0	100,0

Reuniones información futuras actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	81,3	81,3	81,3
	No	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Convocatorias toma de decisiones proyectos educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	25,0	25,0	25,0
	No	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Oferta de talleres, charlas o prácticas para formación familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	62,5	62,5	62,5
	No	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Fiestas y celebraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	15	93,8	93,8	93,8
	No	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Actividades extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	62,5	62,5	62,5
	No	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (variable 15)

Estadísticos

Familias participativas

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Media		4,4375
Desv. típ.		1,26326

$$CV = \frac{1,26}{4,44} \times 100 = 28,378\%$$

Familias participativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	1	6,3	6,3	6,3
	3,00	2	12,5	12,5	18,8
	4,00	6	37,5	37,5	56,3
	5,00	4	25,0	25,0	81,3
	6,00	2	12,5	12,5	93,8
	7,00	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (variable 16)

Estadísticos

Comunicación con las familias

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		3,0000

Comunicación con las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	6,3	6,3	6,3
	A menudo	13	81,3	81,3	87,5
	Siempre	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (variables 17, 18, 19, 20, 21 y 22)

Estadísticos

		Falta de interés familias	Falta de formación familias	Incompatibilidad horaria y falta de tiempo familias	Falta de interés profesorado	Desconfianza entre profesorado y familias	Falta de canales de comunicación
N	Válidos	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Moda		2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
Curtosis		-2,219	1,285				16,000
Error típ. de curtosis		1,091	1,091	1,091	1,091	1,091	1,091

Tabla de frecuencia

Falta de interés familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	43,8	43,8	43,8
	No	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Falta de formación familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	18,8	18,8	18,8
	No	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Incompatibilidad horaria y falta de tiempo familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	16	100,0	100,0	100,0

Falta de interés profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	100,0	100,0	100,0

Desconfianza entre profesorado y familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	100,0	100,0	100,0

Falta de canales de comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	6,3	6,3	6,3
	No	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (V 23)

Estadísticos

Diferencias participación familias autóctonas y extranjeras

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		2,0000

Diferencias participación familias autóctonas y extranjeras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	11	68,8	68,8	68,8
	Bastante	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (V24)

Estadísticos

Considera con mayor participación

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Moda		3,00
Curtosis		-1,391
Error típ. de curtosis		1,091

Considera con mayor participación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Autóctonas	5	31,3	31,3	31,3
	Por igual	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (V 25, 26, 27, 28 y 29)

Estadísticos

		Diversidad mejora la vida del centro	Diversidad mejora la vida de los alumnos	Mejores relaciones familias, profesorado y alumnado	Integración de alumnado extranjero influye neg. en el rendimiento académico de todos	Incorporación de alumnado extranjero hace la tarea del maestro más difícil
N	Válidos	16	15	15	16	16
	Perdidos	0	1	1	0	0
Media		4,3125	4,2667	4,1333	2,8125	5,3750
Desv. típ.		1,66208	1,66762	1,50555	2,25740	1,66833

$$CV_{div.mejora\ la\ vida\ del\ centro} = \frac{1,66}{4,31} \times 100 = 38,52\%$$

$$CV_{div.mejora\ vida\ del\ alumnado} = \frac{1,67}{4,27} \times 100 = 39,11\%$$

$$CV_{mejores\ relaciones} = \frac{1,51}{4,13} \times 100 = 36,56\%$$

$$CV_{integración\ influye\ neg} = \frac{2,26}{2,81} \times 100 = 80,43\%$$

$$CV_{incorporación\ tarea\ difícil} = \frac{1,67}{5,38} \times 100 = 31,04\%$$

Tabla de frecuencia

Diversidad mejora la vida del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	12,5	12,5	12,5
	3,00	1	6,3	6,3	18,8
	4,00	6	37,5	37,5	56,3
	5,00	3	18,8	18,8	75,0
	6,00	3	18,8	18,8	93,8
	7,00	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Diversidad mejora la vida de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	12,5	13,3	13,3
	3,00	1	6,3	6,7	20,0
	4,00	5	31,3	33,3	53,3
	5,00	4	25,0	26,7	80,0
	6,00	2	12,5	13,3	93,3
	7,00	1	6,3	6,7	100,0
	Total	15	93,8	100,0	
	Perdidos Sistema	1	6,3		
Total	16	100,0			

Mejores relaciones familias, profesorado y alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	12,5	13,3	13,3
	3,00	4	25,0	26,7	40,0
	4,00	3	18,8	20,0	60,0
	5,00	3	18,8	20,0	80,0
	6,00	2	12,5	13,3	93,3
	7,00	1	6,3	6,7	100,0
	Total	15	93,8	100,0	
	Perdidos Sistema	1	6,3		
Total	16	100,0			

Integración de alumnado extranjero influye neg. en el rendimiento académico de todos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	4	25,0	25,0	25,0
	1,00	1	6,3	6,3	31,3
	2,00	3	18,8	18,8	50,0
	3,00	1	6,3	6,3	56,3
	4,00	2	12,5	12,5	68,8
	5,00	4	25,0	25,0	93,8
	7,00	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Incorporación de alumnado extranjero hace la tarea del maestro más difícil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	1	6,3	6,3	6,3
	3,00	2	12,5	12,5	18,8
	4,00	2	12,5	12,5	31,3
	5,00	1	6,3	6,3	37,5
	6,00	5	31,3	31,3	68,8
	7,00	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Frecuencias (V30, 31, 32, 33 y 34)

Estadísticos

		Charlas de formación acogida de alumnado extranjero	Charla formación familias sobre ed. intercultural	Centro organice formación sobre ed. intercultural familias	Charla de formación profesorado sobre ed. intercultural	Centro organice charlas sobre ed. intercultural profesorado
N	Válidos	16	16	16	16	15
	Perdidos	0	0	0	0	1
Moda		3,00	3,00	1,00	2,00	1,00
Curtosis		-1,006	-,838	16,000	-1,391	15,000
Error típ. de curtosis		1,091	1,091	1,091	1,091	1,121

Tabla de frecuencia

Charlas de formación acogida de alumnado extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	18,8	18,8	18,8
	No	5	31,3	31,3	50,0
	No sé	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Charla formación familias sobre ed. intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	18,8	18,8	18,8
	No	4	25,0	25,0	43,8
	No sé	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Centro organice formación sobre ed. intercultural familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	15	93,8	93,8	93,8
	No	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Charla de formación profesorado sobre ed. intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	31,3	31,3	31,3
	No	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Centro organice charlas sobre ed. intercultural profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	14	87,5	93,3	93,3
	No	1	6,3	6,7	100,0
	Total	15	93,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,3		
Total		16	100,0		

7.4. Anexo 4. Análisis estadístico de las variables del cuestionario cumplimentado por las familias

Frecuencias (V 8, 9, 10 y 11)

Estadísticos

		Quando les citan	Quando quieren dar información	Quando hay un problema relacionado con sus hijos	Siempre que sea posible
N	Válidos	188	188	188	188
	Perdidos	0	0	0	0
Moda		1,00	2,00	2,00	1,00
Curtosis		-1,784	-1,954	-1,268	-2,010
Error típ. de curtosis		,353	,353	,353	,353

Tabla de frecuencia

Quando les citan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	116	61,7	61,7	61,7
	No	72	38,3	38,3	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Quando quieren dar información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	82	43,6	43,6	43,6
	No	106	56,4	56,4	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Cuando hay un problema relacionado con sus hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	57	30,3	30,3	30,3
	No	131	69,7	69,7	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Siempre que sea posible

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	99	52,7	52,7	52,7
	No	89	47,3	47,3	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Frecuencias (V12, 13 y 14)

Estadísticos

		Participación en reuniones de padres y madres	Participación en el AMPA	Acudir a tutorías
N	Válidos	186	187	183
	Perdidos	2	1	5
Mediana		3,0000	2,0000	2,0000

Tabla frecuencia

Participación en reuniones de padres y madres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	4,3	4,3	4,3
	A veces	47	25,0	25,3	29,6
	A menudo	53	28,2	28,5	58,1
	Siempre	78	41,5	41,9	100,0
	Total	186	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		188	100,0		

Participación en el AMPA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	67	35,6	35,8	35,8
	A veces	75	39,9	40,1	75,9
	A menudo	21	11,2	11,2	87,2
	Siempre	24	12,8	12,8	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Acudir a tutorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	21	11,2	11,5	11,5
	A veces	75	39,9	41,0	52,5
	A menudo	34	18,1	18,6	71,0
	Siempre	53	28,2	29,0	100,0
	Total	183	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,7		
Total		188	100,0		

Prueba de Mann-Whitney (v 12)

Rangos

		Lugar de procedencia de la familia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Participación en reuniones de padres y madres	Autóctona		122	92,25	11254,50
	Extranjera		62	92,99	5765,50
	Total		184		

Estadísticos de contraste(a)

	Participación en reuniones de padres y madres
U de Mann-Whitney	3751,500
W de Wilcoxon	11254,500
Z	-,095
Sig. asintót. (bilateral)	,925

a Variable de agrupación: Lugar de procedencia de la familia

Prueba no paramétrica: Prueba U de Mann-Whitney.

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: participación en reuniones de padres y madres.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según la frecuencia en la que participan en las reuniones de padres y madres.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow R_{\text{fam.autóctonas}} = R_{\text{fam.extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow R_{\text{fam.autóctonas}} \neq R_{\text{fam.extranjeras}}$

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras habiendo obtenido un valor de significación de 0,925 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 0,74 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

Prueba de Mann-Whitney (v 13)

Rangos

	Lugar de procedencia de la familia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Participación en el AMPA	Autóctona	122	98,73	12045,00
	Extranjera	63	81,90	5160,00
	Total	185		

Estadísticos de contraste(a)

	Participación en el AMPA
U de Mann-Whitney	3144,000
W de Wilcoxon	5160,000
Z	-2,153
Sig. asintót. (bilateral)	,031

a Variable de agrupación: Lugar de procedencia de la familia

Prueba no paramétrica: Prueba U de Mann-Whitney.

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: participación en el AMPA.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según la frecuencia en la que participan en el AMPA.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow R_{\text{fam. autóctonas}} = R_{\text{fam. extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow R_{\text{fam. autóctonas}} \neq R_{\text{fam. extranjeras}}$

Según la prueba U de Mann-Whitney, existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras con respecto a la participación en el AMPA, habiendo obtenido una significación igual a 0,031 lo que se encuentra por debajo del 0,05 estipulado, por lo cual se acepta la hipótesis alternativa. La diferencia de rango entre estos grupos es de 16,83, el grupo que ha obtenido un rango mayor ($R = 98,73$) es el de las familias autóctonas mientras que, el rango obtenido por las familias extranjeras es igual a 81,90. Teniendo esto en cuenta, el grupo que participa más en el AMPA es el de las familias autóctonas.

Prueba de Mann-Whitney (V 14)

Rangos

	Lugar de procedencia de la familia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Acudir a tutorías	Autóctona	120	97,93	11751,00
	Extranjera	61	77,38	4720,00
	Total	181		

Estadísticos de contraste(a)

	Acudir a tutorías
U de Mann-Whitney	2829,000
W de Wilcoxon	4720,000
Z	-2,629
Sig. asintót. (bilateral)	,009

a Variable de agrupación: Lugar de procedencia de la familia

Prueba no paramétrica: Prueba U de Mann-Whitney.

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: asistencia a tutorías.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según la frecuencia en la que participan en el AMPA.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow R_{\text{fam. autóctonas}} = R_{\text{fam. extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow R_{\text{fam. autóctonas}} \neq R_{\text{fam. extranjeras}}$

Según la prueba U de Mann-Whitney, existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras con respecto a la asistencia a tutorías, habiendo obtenido una significación igual a 0,009 lo que se encuentra por debajo del 0,05 estipulado, por lo cual se acepta la hipótesis alternativa. La diferencia de rango entre estos grupos es de 20,55, el grupo que ha obtenido un rango mayor ($R = 97,93$) es el de las familias autóctonas mientras que, el rango obtenido por las familias extranjeras es igual a 77,38. Teniendo esto en cuenta, el grupo que asiste más a tutorías es el de las familias autóctonas.

Frecuencias (V15, 16, 17, 18, 19 y 20)

Estadísticos

		Reuniones acerca del proceso educativo de sus hijos	Reuniones sobre futuras actividades del centro	Convocatorias para toma de decisiones sobre proyectos educativos	Talleres para ampliar la formación de las familias	Fiestas y celebraciones	Actividades extraescolares
N	Válidos	187	187	187	187	187	187
	Perdidos	1	1	1	1	1	1
Moda		1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00
Curtosis		,477	-,818	-1,183	-2,019	-,671	-1,835
Error típ. de curtosis		,354	,354	,354	,354	,354	,354

Tabla de frecuencia

Reuniones acerca del proceso educativo de sus hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	151	80,3	80,7	80,7
	No	36	19,1	19,3	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Reuniones sobre futuras actividades del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	138	73,4	73,8	73,8
	No	49	26,1	26,2	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Convocatorias para toma de decisiones sobre proyectos educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	55	29,3	29,4	29,4
	No	132	70,2	70,6	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Talleres para ampliar la formación de las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	91	48,4	48,7	48,7
	No	96	51,1	51,3	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Fiestas y celebraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	140	74,5	74,9	74,9
	No	47	25,0	25,1	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Actividades extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	113	60,1	60,4	60,4
	No	74	39,4	39,6	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Frecuencias (V 21)

Estadísticos

Persona participativa en la interacción con el centro

N	Válidos	184
	Perdidos	4
Media		4,6196
Desv. típ.		1,58091

$$CV = \frac{1,58}{4,62} \times 100 = 34,199\%$$

Persona participativa en la interacción con el centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	4	2,1	2,2	2,2
	1,00	4	2,1	2,2	4,3
	2,00	9	4,8	4,9	9,2
	3,00	23	12,2	12,5	21,7
	4,00	33	17,6	17,9	39,7
	5,00	60	31,9	32,6	72,3
	6,00	30	16,0	16,3	88,6
	7,00	21	11,2	11,4	100,0
	Total	184	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,1		
Total		188	100,0		

Prueba T de Students para muestras independientes (V 21)

Estadísticos de grupo

	Lugar de procedencia de la familia	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Persona participativa en la interacción con el centro	Autóctona	120	4,7250	1,53372	,14001
	Extranjera	62	4,4194	1,66496	,21145

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Persona participativa en la interacción con el centro	Se han asumido varianzas iguales	1,036	,310	1,237	180	,218	,30565	,24703	-,18180	,79309
	No se han asumido varianzas iguales			1,205	114,893	,231	,30565	,25360	-,19669	,80799

Prueba paramétrica: Prueba T de Students para muestras independientes (Intergrupo).

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: nivel de participación en el centro.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según su nivel de participación en el centro.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow \mu_{\text{fam. autóctonas}} = \mu_{\text{fam. extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow \mu_{\text{fam. autóctonas}} \neq \mu_{\text{fam. extranjeras}}$

Según la Prueba T de Students para muestras independientes, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las extranjeras respecto al nivel de participación que consideran que llevan a cabo con el centro. Se acepta la hipótesis nula. La diferencia entre la media de estos dos grupos es de 0,306 que, como se ha mencionado con anterioridad, no es una diferencia significativa.

Frecuencias (V 22, 23 y 24)

Estadísticos

		Comunicación con el profesorado	Comunicación con la dirección	Comunicación con el AMPA
N	Válidos	186	187	187
	Perdidos	2	1	1
Mediana		3,0000	2,0000	2,0000

Tabla de frecuencia

Comunicación con el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	72	38,3	38,7	38,7
	A menudo	79	42,0	42,5	81,2
	Siempre	35	18,6	18,8	100,0
	Total	186	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		188	100,0		

Comunicación con la dirección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	49	26,1	26,2	26,2
	A veces	115	61,2	61,5	87,7
	A menudo	17	9,0	9,1	96,8
	Siempre	6	3,2	3,2	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Comunicación con el AMPA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	62	33,0	33,2	33,2
	A veces	90	47,9	48,1	81,3
	A menudo	24	12,8	12,8	94,1
	Siempre	11	5,9	5,9	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Prueba de Mann-Whitney (V 22)

Rangos

	Lugar de procedencia de la familia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comunicación con el profesorado	Autóctona	122	95,00	11589,50
	Extranjera	62	87,59	5430,50
	Total	184		

Estadísticos de contraste(a)

	Comunicación con el profesorado
U de Mann-Whitney	3477,500
W de Wilcoxon	5430,500
Z	-,962
Sig. asintót. (bilateral)	,336

a Variable de agrupación: Lugar de procedencia de la familia

Prueba no paramétrica: Prueba U de Mann-Whitney (intragrupo).

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: frecuencia de comunicación con el profesorado.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con el profesorado.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow R_{\text{fam.autóctonas}} = R_{\text{fam.extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow R_{\text{fam.autóctonas}} \neq R_{\text{fam.extranjeras}}$

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con el profesorado, habiendo obtenido un valor de significación de 0,336 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 7,41 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

Prueba de Mann-Whitney (V 23)

Rangos

Lugar de procedencia de la familia		N	Rango promedio	Suma de rangos
Comunicación con la dirección	Autóctona	123	96,69	11892,50
	Extranjera	62	85,69	5312,50
	Total	185		

Estadísticos de contraste(a)

	Comunicación con la dirección
U de Mann-Whitney	3359,500
W de Wilcoxon	5312,500
Z	-1,531
Sig. asintót. (bilateral)	,126

a Variable de agrupación: Lugar de procedencia de la familia

Prueba no paramétrica: Prueba U de Mann-Whitney (intragrupo).

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: frecuencia de comunicación con la dirección.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con la dirección del centro.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow R_{\text{fam. autóctonas}} = R_{\text{fam. extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow R_{\text{fam. autóctonas}} \neq R_{\text{fam. extranjeras}}$

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con la dirección del centro, habiendo obtenido un valor de significación de 0,126 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 11 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

Prueba de Mann-Whitney (V 24)

Rangos

Lugar de procedencia de la familia		N	Rango promedio	Suma de rangos
Comunicación con el AMPA	Autóctona	123	97,13	11947,00
	Extranjera	62	84,81	5258,00
	Total	185		

Estadísticos de contraste(a)

	Comunicación con el AMPA
U de Mann-Whitney	3305,000
W de Wilcoxon	5258,000
Z	-1,602
Sig. asintót. (bilateral)	,109

a Variable de agrupación: Lugar de procedencia de la familia

Prueba no paramétrica: Prueba U de Mann-Whitney (intragrupo).

Variables:

- Independiente: lugar de procedencia.
- Dependiente: frecuencia de comunicación con el AMPA.

Hipótesis empírica: Existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con el AMPA.

Hipótesis estadísticas:

- $H_0 \rightarrow R_{\text{fam.autóctonas}} = R_{\text{fam.extranjeras}}$
- $H_1 \rightarrow R_{\text{fam.autóctonas}} \neq R_{\text{fam.extranjeras}}$

Según la prueba U de Mann-Whitney, no existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las familias extranjeras según la frecuencia con la que se comunican con la dirección del centro, habiendo obtenido un valor de significación de 0,109 lo que supera el 0,05 estipulado, por lo que se acepta la hipótesis nula. La diferencia de rango entre los dos grupos es de 12,32 que, como ya se ha mencionado, no es una diferencia significativa.

Frecuencias (V 25, 26, 27, 28, 29 y 30)

Estadísticos

		Falta interés familias	Falta formación familias	Incompatibilidad horaria y falta de tiempo de las familias	Falta interés profesorado	Desconfianza entre el profesorado y las familias	Falta de canales de comunicación
N	Válidos	188	188	188	188	188	188
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Moda		2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00
Curtosis		-1,709	2,221	-,308	14,264	9,827	3,436
Error típ. de curtosis		,353	,353	,353	,353	,353	,353

Tabla de frecuencias

Falta interés familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	69	36,7	36,7	36,7
	No	119	63,3	63,3	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Falta formación familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	27	14,4	14,4	14,4
	No	161	85,6	85,6	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Incompatibilidad horaria y falta de tiempo de las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	145	77,1	77,1	77,1
	No	43	22,9	22,9	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Falta interés profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	5,3	5,3	5,3
	No	178	94,7	94,7	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Desconfianza entre el profesorado y las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	6,9	6,9	6,9
	No	175	93,1	93,1	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Falta de canales de comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	23	12,2	12,2	12,2
	No	165	87,8	87,8	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Frecuencias (V 31, 32, 33, 34 y 35)

Estadísticos

		Mejora la vida del centro	Mejora la vida de los alumnos	Escuelas con alumnado extranjero tiene mejores relaciones entre las familias, el profesorado y el alumnado	Integración de alumnado extranjero influye negativamente en el rendimiento de todo el alumnado	Incorporación de alumnado extranjero dificulta la tarea del maestro
N	Válidos	184	184	186	187	186
	Perdidos	4	4	2	1	2
Media		4,7011	4,8641	4,1505	1,5508	3,7312
Desv. típ.		1,79945	1,80104	1,99430	2,16058	2,32793

$$CV_{\text{mejora la vida del centro}} = \frac{1,799}{4,70} \times 100 = 38,28\%$$

$$CV_{\text{mejora la vida del alumnado}} = \frac{1,80}{4,86} \times 100 = 37,04\%$$

$$CV_{\text{mejores relaciones}} = \frac{1,99}{4,15} \times 100 = 47,95\%$$

$$CV_{\text{influye negativamente}} = \frac{2,16}{1,55} \times 100 = 139,35\%$$

$$CV_{\text{tarea más difícil}} = \frac{2,33}{3,73} \times 100 = 62,47\%$$

Tabla de frecuencia

Mejora la vida del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	9	4,8	4,9	4,9
	1,00	2	1,1	1,1	6,0
	2,00	9	4,8	4,9	10,9
	3,00	20	10,6	10,9	21,7
	4,00	31	16,5	16,8	38,6
	5,00	49	26,1	26,6	65,2
	6,00	32	17,0	17,4	82,6
	7,00	32	17,0	17,4	100,0
	Total	184	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,1		
Total		188	100,0		

Mejora la vida de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	9	4,8	4,9	4,9
	1,00	1	,5	,5	5,4
	2,00	8	4,3	4,3	9,8
	3,00	17	9,0	9,2	19,0
	4,00	29	15,4	15,8	34,8
	5,00	47	25,0	25,5	60,3
	6,00	35	18,6	19,0	79,3
	7,00	38	20,2	20,7	100,0
	Total	184	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,1		
Total		188	100,0		

Escuelas con alumnado extranjero tiene mejores relaciones entre las familias, el profesorado y el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	17	9,0	9,1	9,1
	1,00	9	4,8	4,8	14,0
	2,00	7	3,7	3,8	17,7
	3,00	23	12,2	12,4	30,1
	4,00	38	20,2	20,4	50,5
	5,00	44	23,4	23,7	74,2
	6,00	28	14,9	15,1	89,2
	7,00	20	10,6	10,8	100,0
	Total	186	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		188	100,0		

Integración de alumnado extranjero influye negativamente en el rendimiento de todo el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	102	54,3	54,5	54,5
	1,00	21	11,2	11,2	65,8
	2,00	12	6,4	6,4	72,2
	3,00	13	6,9	7,0	79,1
	4,00	12	6,4	6,4	85,6
	5,00	10	5,3	5,3	90,9
	6,00	11	5,9	5,9	96,8
	7,00	6	3,2	3,2	100,0
	Total	187	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		188	100,0		

Incorporación de alumnado extranjero dificulta la tarea del maestro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	27	14,4	14,5	14,5
	1,00	10	5,3	5,4	19,9
	2,00	20	10,6	10,8	30,6
	3,00	29	15,4	15,6	46,2
	4,00	24	12,8	12,9	59,1
	5,00	28	14,9	15,1	74,2
	6,00	15	8,0	8,1	82,3
	7,00	33	17,6	17,7	100,0
	Total	186	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		188	100,0		

Frecuencias (V 36, 37, 38, 39 y 40)

Estadísticos

		Charlas para familias sobre acogida de alumnado extranjero	Charlas para familias sobre educación intercultural	Centro organice charlas para familias sobre educación intercultural	Charlas para profesorado sobre educación intercultural	organice charlas para profesorado sobre educación intercultural
N	Válidos	188	188	186	188	181
	Perdidos	0	0	2	0	7
Moda		3,00	3,00	1,00	3,00	1,00
Curtosis		,405	-,412	3,720	7,604	18,203
Error típ. de curtosis		,353	,353	,355	,353	,359

Tabla de frecuencia

Charlas para familias sobre acogida de alumnado extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	2,7	2,7	2,7
	No	55	29,3	29,3	31,9
	No sé	128	68,1	68,1	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Charlas para familias sobre educación intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	22	11,7	11,7	11,7
	No	57	30,3	30,3	42,0
	No sé	109	58,0	58,0	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Centro organice charlas para familias sobre educación intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	164	87,2	88,2	88,2
	No	22	11,7	11,8	100,0
	Total	186	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		188	100,0		

Charlas para profesorado sobre educación intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	3,7	3,7	3,7
	No	17	9,0	9,0	12,8
	No lo sé	164	87,2	87,2	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Centro organice charlas para profesorado sobre educación intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	173	92,0	95,6	95,6
	No	8	4,3	4,4	100,0
	Total	181	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	3,7		
Total		188	100,0		