

La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo

The involvement of families in a school context: A qualitative study

Mireia Machancoses¹, Carina Siqués², Moisés Esteban-Guitart^{1*}

1 Departamento de Psicología, Universidad de Girona, Girona, España

2 Escuela Universitaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Gerona, Girona, España

* moises.esteban@udg.edu

Recibido: 07-abril-2021

Aceptado: 21-noviembre-2021

RESUMEN

Distintos estudios muestran los beneficios de unas buenas relaciones entre docentes y familias, particularmente en situaciones caracterizadas por una elevada diversidad social y cultural. En este sentido, según la aproximación de los fondos de conocimiento, es necesario conocer empíricamente, por parte de los docentes, los saberes, destrezas y fortalezas de las familias con el objetivo de establecer lazos de colaboración basados en el reconocimiento y la confianza mutua. El objetivo de la investigación aquí presentada fue identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias que participaron en el programa educativo Fondos de Conocimiento. Participaron un total de cuatro docentes y seis madres de procedencia cultural diversa en el contexto de un centro público de educación infantil de Catalunya (España). Los resultados permiten identificar argumentos a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela, el tipo de implicación deseada, así como las dificultades asociadas a la misma. Se discuten dichos resultados a propósito de la literatura disponible sobre las relaciones familia-escuela.

Palabras clave: diversidad cultural, fondos de conocimiento, implicación parental, modelo continuidades-discontinuidades, relaciones familia-escuela

ABSTRACT

Different studies show the benefits of school and families' relationships, particularly in situations characterized by high social and cultural diversity. In that regard, according to the Funds of Knowledge approach, it is necessary to empirically identify, by the teachers, the knowledges, skills and strengths of the families in order to establish collaborations ties based on mutual recognition and trust. The objective of our research was to identify the factors that influence the improvement of family-school relationships according to teachers and mothers participating in the Funds of Knowledge educational program. Four teachers and six families of diverse cultural origin from a state nursery and primary school in Catalonia (Spain) participated in the research. The results allow us to identify arguments for and against the participation of families in the school, the type of involvement desired, as well as the difficulties associated with their participation. The results are being discussed in connection with the available literature on family-school relationships.

Keywords: continuity-discontinuity framework, cultural diversity, funds of knowledge, home-school relationships, parental involvement

Financiamiento: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España; Agencia Española Estatal de Investigación (AEI); y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) Proyecto: EDU2017-83363-R.

Cómo citar este artículo: Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar. Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1).

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Uno de los rasgos más sobresalientes de las escuelas del siglo XXI es su diversidad social y cultural (Grossen & Muller, 2020). En el caso de España, existía cerca de un 1% de alumnado de origen extranjero en el año 2000, llegando casi al 20% en la actualidad en el caso de la comunidad autónoma de Catalunya (MEFP, 2021). Una población escolar, por otra parte, altamente diversa y heterogénea pues se estima existen 300 lenguas vivas en el territorio catalán resultado de los flujos migratorios (Generalitat de Catalunya, 2018). Especialmente significativa es la presencia de alumnado y familias procedente de Marruecos (con un 19% respecto del total de población extranjera), Rumanía, Italia, China, Pakistán, Honduras, Colombia, Francia, Venezuela o la India (IDESCAT, 2021).

Distintos estudios muestran, especialmente en situaciones de diversidad social y cultural, los beneficios que tienen unas buenas relaciones familia-escuela para la mejora de los aprendizajes, la satisfacción de los docentes o la implicación de las familias en el hecho escolar (Bradford, 1995; Burke, 2017; Collet et al., 2014; Crosnoe, 2012; Epstein, 2011; Flores & Kyere, 2021; García-Bacete, 2003; Gil et al., 2021; Goodall, 2021; Marcucci, 2020; Markowitz et al., 2020; Rodríguez et al., 2019; Semke & Sheridan, 2012; Smith et al., 2020).

En este sentido, según el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001; Verhoeven et al., 2021), se sugiere que determinadas familias comparten los contenidos conceptuales de aprendizaje, y el formato de interacción-comunicación escolar en el que se insertan dichos contenidos, facilitando los procesos de transición, acompañamiento y continuidad familia-escuela. Mientras que existen otras familias infrarrepresentadas en los códigos y práctica escolar, por ejemplo, alumnado de origen extranjero, que se encontraría en discontinuidad con los formatos, códigos y contenidos escolares, entorpeciendo así su aprovechamiento y rendimiento académico. Dicha consideración tiene claras repercusiones para la intervención educativa. Según lo resume Poveda (2001):

Si se modifica la organización de la actividad en el aula/escuela para acercarla más a la experiencia del alumno o la alumna (hacerla más congruente con su experiencia cultural) se logra que despliegue una mayor competencia conceptual y, además, se facilita su transición al funcionamiento social del marco escolar (...) Trabajar con la idea de incorporar el repertorio socio-interactivo de los subgrupos socioculturales que participan en la escuela supone una orientación de trabajo general. No obstante, las características de estos repertorios y sus consecuencias para el aprendizaje escolar son aspectos que deben ser definidos empíricamente para cada subgrupo cultural o al menos

desentrañados por el propio docente en el proceso reflexivo de su actividad diaria (p. 6).

En este contexto debe entenderse la aproximación de los fondos de conocimiento (González et al., 2005). Se trata de una reconceptualización tanto de las familias de origen sociocultural diverso, como del rol del docente, la escuela y su relación con las familias y la comunidad en que se insertan éstas. En particular, se parte de la premisa según la cual todas las familias -más allá de su origen y condición lingüística, religiosa, económica, social y cultural- disponen de saberes, destrezas y relaciones (González et al., 2005), lo que se ha definido como "fondos de conocimiento". Es decir, "cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual" (Moll, 1997, p. 47). De modo que las familias se reconceptualizan en tanto que competentes y valiosas, alejando cualquier concepción del déficit según la cual las familias de origen extranjero se caracterizarían por una suerte de carencias de tipo intelectual, lingüístico o cultural (Moll, 2019).

El reto pedagógico consiste en identificar empíricamente dichos recursos, saberes y destrezas para vincularlos a las actividades y práctica pedagógica-curricular, facilitando el establecimiento de continuidades entre la escuela y las distintas culturas y prácticas familiares disponibles en el aula (Esteban-Guitart & Vila, 2013a; González & Moll, 2002). Con dicho propósito, los docentes visitan los hogares de sus alumnos y documentan sus fondos de conocimiento para, posteriormente, poderlos vincular al currículum y pedagogía escolar (Llopart et al., 2017; McIntyre et al., 2001). Ello persigue un doble objetivo. Por una parte, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a partir del fomento de aprendizajes más contextualizados y significativos, transformando la práctica educativa escolar (Llopart & Esteban-Guitart, 2017). Por otra parte, se persigue mejorar las relaciones familia escuela en base a la construcción de procesos de reconocimiento, alianza y confianza mutua (González & Moll, 2002; Llopart & Esteban-Guitart, 2018).

De hecho, un buen número de estudios han mostrado los beneficios que tiene la aproximación de los fondos de conocimiento para la mejora de las relaciones familia-escuela (Esteban-Guitart & Vila, 2013b; Lin & Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Messing, 2005; Volman & Gilde, 2021; Whyte & Karabon, 2016). Sin embargo, se desconocen o no se han documentado, los factores que inciden en la mejora de dichas relaciones según docentes y familias participantes en el programa Fondos de Conocimiento. Es decir, distintos estudios cualitativos realizados a docentes han identificado, según sus percepciones y

creencias, que las relaciones con las familias han mejorado tras realizar las visitas etnográficas a sus hogares, mostrando una mayor confianza mutua, desmontando prejuicios y estereotipos en relación a las familias de origen sociocultural diverso, así como una mayor participación e interés por parte de las familias visitadas en las actividades escolares (Esteban-Guitart & Vila, 2013b; Llopart et al., 2018; Whyte & Karabon, 2016). Sin embargo, no se han estudiado los factores que según docentes y familias participantes en el programa educativo Fondos de Conocimiento contribuyen a una mejor relación familia-escuela. Específicamente, no existen estudios realizados sobre las percepciones de familias visitadas, pues los estudios existentes se han centrado en las percepciones de docentes (ver, por ejemplo, Esteban-Guitart & Vila, 2013b; Lin & Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Whyte & Karabon, 2016).

Con el objetivo de contribuir a dicho vacío en la literatura disponible, el estudio que aquí se presenta tiene como objetivo general identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela. En particular, se pretende indagar sobre la percepción que tienen las docentes y familias participantes en el programa educativo Fondos de Conocimiento en relación a los objetivos específicos siguientes.

En primer lugar, se pretende identificar argumentos a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela. En segundo lugar, conocer el tipo de implicación deseada de las familias en la escuela. En tercer lugar, identificar el tipo de implicación deseada de la escuela en relación a las familias. Finalmente, identificar las dificultades para la participación de las familias según los participantes en el estudio.

Método

El estudio se enfoca dentro de la metodología de análisis cualitativo, en el marco de la “teoría fundamentada” (Glaser & Strauss, 1967), caracterizada por la construcción de códigos y categorías a partir del análisis del corpus textual o material empírico. Para interpretar los textos empíricos y llevar a cabo la categorización de los mismos se utiliza la codificación teórica. “Su principal diferencia respecto a otras metodologías cualitativas es que pone un gran interés en el desarrollo de una teoría sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo” (Hernández, 2014, p. 192). En este caso, las categorías creadas están directamente relacionadas con los cuatro objetivos específicos anteriormente descritos.

Participantes y procedimiento

El estudio se realiza en un centro educativo de titularidad

pública de la ciudad de Girona, caracterizado por poseer un alto índice de alumnado con familias de origen extranjero. En un primer momento se mostraron los objetivos y características de la aproximación fondos de conocimiento a la dirección y al claustro del centro educativo, que valoraron la adecuación de dicho programa a las necesidades del centro y aceptaron la propuesta de llevarlo a cabo. Para ello se creó un grupo de estudio compuesto por las docentes participantes en el programa y las investigadoras de la universidad. Cabe resaltar que, antes de llevar a cabo la aplicación del programa, se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes en el proyecto, tanto docentes como familias. Inicialmente se explicaron las diferentes fases del programa y fueron llevadas a cabo a lo largo de un año académico: formación, preparación del trabajo de campo, identificación de los fondos de conocimiento y transformación-vinculación de dichos conocimientos en/con actividades educativas en el aula.

Durante todas las fases del proyecto, el rol de las investigadoras fue el de acompañar tanto a las docentes como a las familias participantes. En concreto, se adoptó el compromiso de facilitar la contextualización de la práctica docente dentro del marco de la aproximación de los fondos de conocimiento, en lo referente a la teoría y la metodología del programa, tanto para mejorar la relación familia-escuela como para favorecer los aprendizajes del alumnado. Al finalizar las fases se realizó una sesión del grupo de estudio para evaluar la experiencia mediante el análisis de la implementación del programa con el fin de valorar las fortalezas, debilidades y aspectos de mejora.

En concreto, participaron seis docentes, todas ellas mujeres, pertenecientes al ciclo de Educación Infantil. La escuela decidió aplicarlo en segundo ciclo de educación infantil (niños y niñas de 3 años de edad) con el fin de mejorar las relaciones familia-escuela desde el momento inicial de la escolarización y así poder darle continuidad a lo largo de toda la escolarización.

Así pues, las docentes escogieron un total de seis familias como candidatas a participar en el programa, basándose principalmente en tres criterios: 1) familias en las que se percibía una discontinuidad en la relación familia-escuela en forma de desconocimiento o poca relación; 2) familias con un conocimiento de la lengua de acogida que permitiera realizar las entrevistas y, finalmente, 3) familias que representaran diferentes culturas, reflejo de la diversidad cultural que caracteriza el centro, el barrio y la zona escolar. A partir de los criterios anteriores, las docentes seleccionaron una familia procedente de la India, una de Honduras y dos familias procedentes de Gambia y de Marruecos, respectivamente.

Consideraciones éticas

Todos los participantes (docentes y familias) aceptaron voluntariamente la propuesta de participar y rellenaron un informe de consentimiento informado proporcionado por el equipo de investigadoras de la Universidad. Es necesario destacar que, en todas las familias, fueron únicamente las madres las que atendieron las entrevistas y las visitas al hogar, ausentándose la figura paterna por diferentes razones. También queremos mencionar y hacer explícito aquí, que los resultados serán mostrados por el grupo de profesoras y por el grupo de madres, con el fin de facilitar su contraste y comparación.

Instrumentos

Con el fin de generar datos empíricos, se elaboraron dos instrumentos relacionados con los objetivos de investigación. Por un lado, para analizar la visión docente se elaboró un cuestionario de respuesta abierta. Por otro lado, para poder conocer la visión de las 6 familias participantes, se elaboró un guion que facilitó la realización de las entrevistas semiestructuradas, posteriores a las visitas docentes en los hogares y a la participación de las familias en la escuela. En la Tabla 1 se detalla el contenido de dichos instrumentos, así como su relación directa con los diferentes objetivos de investigación.

Análisis de los datos

La aplicación del programa y la recogida de datos empíricos se llevó a cabo durante todo un curso escolar. En una primera fase, se elaboraron los instrumentos mencionados anteriormente tomando como referencia los objetivos perseguidos en la investigación. Durante la fase de formación del programa al claustro educativo, se les entregó a las docentes participantes el cuestionario vía correo electrónico y las respuestas fueron recibidas por la misma vía. Se asesoró a las docentes en la elaboración de las entrevistas a los hogares para detectar los fondos de conocimiento de las familias y, en una

tercera fase, se les acompañó en la detección de los fondos de conocimiento y en la posterior aplicación pedagógica en el aula, a través de las reuniones formadas por el grupo de estudio. En una cuarta fase, la escuela nos facilitó el contacto de las familias para visitar los hogares familiares y conocer su visión, así como para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas y posteriormente transcritas, con consentimiento previo de las familias. Asimismo, durante todo el proceso de implementación del programa y recogida de datos se utilizó un diario de campo para realizar anotaciones relevantes.

Para analizar el contenido de los cuestionarios y de las transcripciones de las entrevistas se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 8.4.4, vinculado con la “teoría fundamentada” mencionada anteriormente (San Martín, 2014). Se utilizó un sistema de codificación abierta para agrupar los conceptos relevantes en conceptos genéricos (categorización). Asimismo, los conceptos genéricos obtenidos (categorías principales) se asociaron a los cuatro objetivos principales de este estudio, todos analizados desde la visión tanto de docentes como de familias. De estos conceptos genéricos o categorías principales se llevó a cabo la subcategorización en base a las respuestas obtenidas por parte de docentes y familias.

Resultados

Los resultados se dividen en las cuatro categorías de análisis, directamente relacionadas con los cuatro objetivos principales de investigación, mencionados anteriormente. Se trata, por lo tanto, de cuatro categorías creadas a priori que responden a la naturaleza de los objetivos específicos, según la percepción de docentes y familias participantes.

Tabla 1

Contenido de los cuestionarios suministrados a docentes y las entrevistas a las familias participantes

Objetivos específicos (OE)	Cuestionario docente	Entrevista familias
Objetivo 1	En relación a la participación de las familias en la escuela, ¿cuáles serían los argumentos a favor y en contra?	¿Qué argumentos describiríais a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela?
Objetivo 2	Como docente, ¿cuál crees que debería ser la implicación de las familias?	¿Te gustaría seguir participando en la escuela? ¿De qué manera?
Objetivo 3	¿Cómo crees que debería ser la implicación de la escuela en relación a las familias?	Como familia, ¿qué esperáis recibir por parte de la escuela?
Objetivo 4	¿Por qué crees que las familias no participan en la escuela? ¿Cuáles crees que son las principales dificultades?	¿Cuáles son las dificultades que encontraríais para participar en la escuela?

A partir de las mismas, inductivamente, según el procedimiento detallado anteriormente, se elaboraron distintas categorías asociadas a los datos empíricos. Por ejemplo, en relación a la categoría “implicación deseada familias según docentes” se generaron, inductivamente, cuatro subcategorías (ver Figura 1). De modo que, en primer lugar, se muestran los resultados en relación con los “argumentos a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela según docentes y familias” (OE1). En segundo lugar, sobre la “implicación deseada de las familias en la escuela según docentes y familias” (OE2). En tercer lugar, los resultados en relación a la “implicación deseada de la escuela según docentes y familias” (OE3). Por último, los resultados sobre las “limitaciones en la participación de las familias en la escuela según docentes y familias” (OE4).

Argumentos a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela

En total se han identificado 13 argumentos a favor (seis según docentes y siete según familias) y cinco en contra (tres según docentes y dos según familias) sobre la participación de las familias en la escuela (ver Tabla 2).

Por lo que respecta a los argumentos a favor, las docentes ponen énfasis en que la escuela se enriquece de los conocimientos familiares: “Mejorar espacios educativos, aportar ideas, mano de obra, materiales...”. También

destacan el impacto positivo en el alumnado cuando participa su familia: “El alumnado tiene un impacto muy positivo cada vez que ve a su familia participar de las actividades propuestas por la escuela”. Por otra parte, resaltan que el alumno/a da valor a la tarea académica cuando se implica la familia: “Provoca que el alumnado tome consciencia y dé valor a la propia tarea académica”. Además, permite que las familias conozcan el día a día de sus hijos/as en la escuela: “Conocen lo que hacen sus hijos/as en la escuela, qué trabajan, cómo se comportan, como se relacionan con los demás...”. También se nombra el enriquecimiento cultural entre familias: “En nuestra escuela las familias nos enseñan conocimientos sobre sus culturas, tradiciones, fiestas...”. Por último, destacan que la participación de las familias facilita el apoyo a docentes e hijos/as en las diferentes actividades: “El apoyo que suponen tanto para las docentes como para sus propios hijos/as para llevar a cabo diversas actividades”.

En este sentido, las familias acentúan la importancia de compartir la educación de sus hijos/as: “Cuando mi hijo se porta mal en la escuela yo le explico a la maestra. Hay gente que me dice que no hace falta si ha pasado en casa, pero la educación es la casa y la escuela”. También la necesidad de enseñar conocimientos de la familia: “Nosotros podemos enseñar cosas que aquí no saben”. Por otro lado, destacan que su participación aumenta la confianza entre la escuela y la familia: “Tenemos más

Tabla 2

Argumentos a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela, según docentes y familias participantes

Según docentes				Según familias			
Argumentos a favor		Argumentos en contra		Argumentos a favor		Argumentos en contra	
Categoría	Citas	Categoría	Citas	Categoría	Citas	Categoría	Citas
Impacto positivo en el alumnado cuando participa su familia	1	Posibilidad de que sobrepasen los límites	3	Compartir la educación de sus criaturas	3	Falta de conocimientos e ideas	2
La escuela se enriquece de los conocimientos familiares	3	Tiempo que se necesita para organizar y atender la participación de las familias	1	Enseñar conocimientos de la familia	2	Se necesita tener tiempo	1
El alumno/a da valor a la tarea académica cuando se implica la familia	2	Dificultades para motivar a las familias	1	Aumenta la confianza entre la escuela y la familia	1		
Las familias conocen el día a día de sus criaturas en la escuela	2			Aumenta la motivación de sus criaturas	5		
Enriquecimiento cultural entre familias	2			Conocen lo que hacen sus hijos/as en clase	3		
Apoyo a docentes e hijos/as en las diferentes actividades	3			Enseñar y aprender de la diversidad cultural	4		
				Conocimiento mutuo	1		

confianza con la maestra y con la escuela”. Asimismo, también consideran que aumenta la motivación de sus hijos/as: “Cuando mi hijo ve que hablo con la maestra está contento”. También les permite conocer lo que hacen sus hijos/as en clase “Porque tú sabes realmente lo que hacen, no lo que te puedan decir las maestras o lo que cuelgan en la página web”; Así como enseñar y aprender de la diversidad cultural: “A mí me gusta enseñar cosas de mi cultura, y también aprender de otras culturas”. Por último, destacan que todo ello permite el conocimiento mutuo: “Es importante porque cuando hacemos cosas juntos nosotros sabemos de ellos y ellos también de nosotros”.

En referencia a los argumentos en contra, las docentes ponen énfasis en la posibilidad de que sobrepasen los límites: “Las familias tienen que poder participar en la escuela, pero sabiendo que hay un límite que no es bueno que sobrepasen por el bien de la comunidad educativa. Hay que encontrar el punto medio para así evitar problemas”; así como el tiempo que se necesita para organizar y atender la participación de las familias: “Se necesita mucho tiempo para organizar actividades con familias y para atenderlas, y muchas veces no lo tenemos”. También las dificultades que encuentran para motivar a las familias: “A veces cuesta motivar a las familias a que participen, nos encontramos que siempre suelen participar las mismas familias. En este sentido, las familias señalan la falta de conocimientos e ideas: “Por esto no me sé muchas actividades para la escuela, yo no sé mucho, de verdad”.

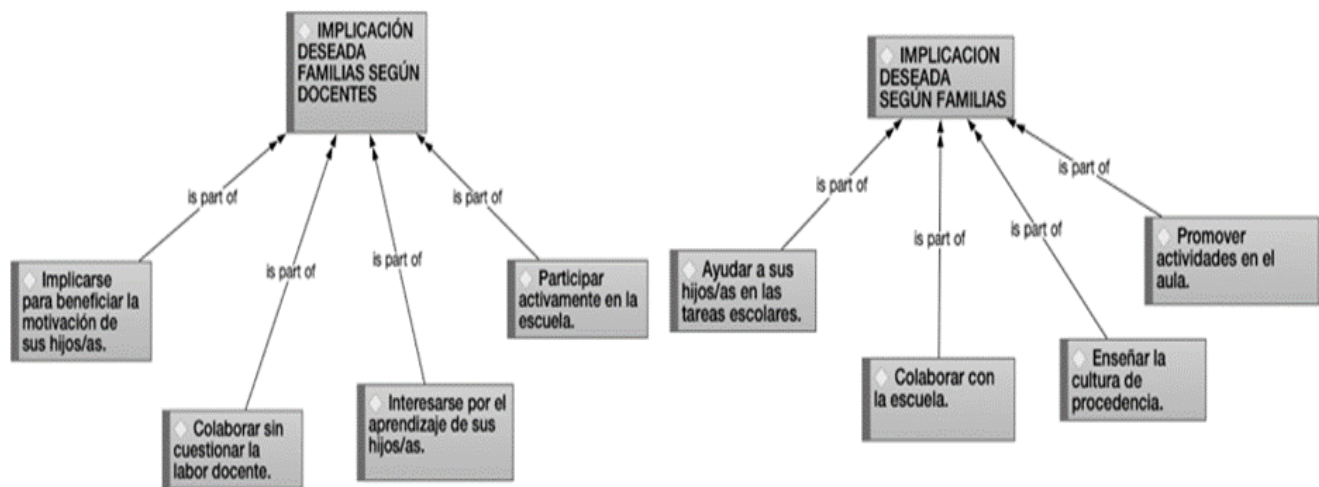
En definitiva, en relación a los argumentos a favor de la participación de las familias, destaca la consideración de

que la escuela se enriquece al incorporar sus conocimientos y destrezas, según la visión de los docentes, así como facilita el establecimiento de continuidades mediante el intercambio y apoyo mutuo en las actividades escolares de los estudiantes. Según las familias, destaca la motivación de los hijos/as al sentirse reconocidos/as, así como la diversidad cultural como fuente de aprendizaje. En cuanto a los argumentos en contra, los docentes expresan recelos en relación a la “intrusión” de las familias, así como el ejercicio de roles que según consideran no les corresponde, como el de docente. Por parte de las familias, principalmente desconocen su contribución específica en el ámbito de la práctica educativa, a pesar que se muestran favorables a participar si el equipo docente así lo considera oportuno.

Implicación deseada de las familias en la escuela

Respecto a los resultados sobre la implicación deseada de las familias en la escuela se generó un total de ocho categorías, cuatro asociadas a las percepciones de los docentes, y cuatro a las madres entrevistadas (ver Figura 1). Por otra parte, las familias consideran que su implicación en la escuela debe empezar por ayudar a sus criaturas en las tareas escolares (tres citas): “Los maestros tienen que ser buenos, pero tú también tienes que ser bueno en casa, no poner la tele para que no moleste”. También resaltan la disposición para colaborar con la escuela (una cita): “Si la maestra me dice que necesita cualquier cosa yo la puedo hacer”. Por otra parte, una madre destaca el deseo de enseñar su cultura de procedencia en la escuela “Yo quiero enseñar cosas de mi país” y de promover actividades en el aula “Hace tiempo que tengo ideas y me gusta proponerlas a la escuela”.

Figura 1
Implicación deseada de las familias en la escuela, según docentes y familias



Nota. El gráfico representa las subcategorías asociadas, generadas inductivamente, a partir de la categoría principal “implicación deseada” según docentes y familias entrevistadas.

Implicación deseada de la escuela con las familias

En referencia a la implicación de la escuela con las familias se muestran los resultados (ver Tabla 3) con un total de 16 categorías generadas (nueve a partir del análisis de las respuestas de los docentes y siete según las familias).

Por un lado, las docentes exponen que la escuela es la encargada de asegurar una buena comunicación con las familias: “Garantizar desde la escuela la comunicación con todas las familias.” También de informar de los beneficios de la implicación familiar en el aprendizaje de sus hijos/as: “Tenemos que informar a las familias de la importancia de su implicación y de los beneficios que comporta para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos/as”. Asimismo, también consideran que son las encargadas de promover canales de participación y debate con las familias: “Como escuela tenemos que facilitar espacios de participación y debate con las familias”; así como de ofrecer espacios para compartir el desarrollo de sus hijos/as: “Compartir espacios para hablar claramente sobre el desarrollo del alumnado y que éste sea formador para las familias que precisen orientación”. Una de ellas destaca la necesidad de no tener prejuicios en relación a las familias: “No debemos venir con prejuicios preestablecidos en relación a las familias”.

Del mismo modo, consideran que la escuela es la que debe encargarse de iniciar el vínculo con las familias: “La escuela tiene que ser la responsable de iniciar el vínculo con las familias”, también de proponer actividades que motiven su participación: “La escuela debería acompañar a las familias en todo el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, proponiendo actividades donde cada familia

pueda participar de manera activa y con motivación”. Finalmente, informar a las familias sobre la escuela y el funcionamiento del centro: “Dar el máximo de información sobre la escuela (funcionamiento, ideales, metodologías y cultura de centro)”. De modo que las docentes participantes consideran que la escuela debe liderar activamente la mejora de las relaciones con las familias principalmente a través de la creación de espacios de diálogo e intercambio, así como generar actividades que recojan los intereses y necesidades de las mismas.

En una línea similar, las familias también consideran que la escuela debe tomar la iniciativa en la relación. Por ejemplo, en relación al inicio de la comunicación “tienen que llamar para venir al cole o hablar”), así como el establecimiento de la relación: “Si nos vemos fuera del colegio nos conocemos más”. Resaltan la importancia y reconocimiento en tanto que facilitadoras de aprendizajes de sus hijos/as: “Yo confío que tengan buenos métodos para aprender”, así como la necesidad de que conozcan más y mejor el origen y prácticas culturales de ellas: “Ellos no conocen nuestra cultura bien, solo lo que escuchan por ahí”. También demandan orientación en la educación de sus hijos “Ayudar con lo que sabe la familia para que el niño pueda subir más”, y que la escuela proponga actividades: “Me gusta hacer actividades, es algo que nunca he hecho”. Por último, proponen que una persona traductora ayude en la comunicación con las familias “Si no podemos leer tiene que haber alguien para ayudarnos”. En definitiva, hay un considerable acuerdo entre las familias en la necesidad que la escuela proponga actividades compartidas, así como tengan un contacto más explícito entre docentes y familias.

Tabla 3

Implicación deseada de la escuela con las familias, según docentes y familias entrevistadas

Según docentes		Según familias	
Categoría	Citas	Categoría	Citas
Asegurar una buena comunicación con las familias	2	Que la escuela tome la iniciativa en la comunicación	2
Conocer y aprovechar en la escuela los puntos fuertes de las familias	1	Que conozcan a las familias fuera de la escuela	3
Informar de los beneficios de la implicación familiar en el aprendizaje de sus hijos/as	2	Facilitar los aprendizajes de sus hijos/as	1
Promover canales de participación y debate con las familias	2	Que se abran a conocer sus culturas	3
Ofrecer espacios para compartir el desarrollo de sus hijos/as	3	Que orienten a las familias en la educación de sus hijos/as	1
No tener prejuicios en relación a las familias	1	Que una persona traductora ayude en la comunicación con las familias	1
Iniciar el vínculo con las familias	2	Que la escuela proponga actividades	3
Proponer actividades que motiven a participar a las familias	3		
Informar sobre la escuela y el funcionamiento del centro	1		

Limitaciones en la participación de las familias en la escuela

Finalmente, los docentes consideran nueve limitaciones, cuatro por parte de las familias, que dificultan la participación de las familias en la escuela (ver Tabla 4). Las docentes señalan que una de las limitaciones principales que entorpece la participación de las familias es la falta de compromiso y corresponsabilidad. Tanto por parte de las familias, “en muchos casos observamos falta de corresponsabilidad por parte de las familias”, como por parte de la escuela, “desde la escuela tenemos que fomentar más la corresponsabilidad entre la escuela y la familia”. También mencionan el desconocimiento de la lengua: “A menudo no participan por el desconocimiento que tienen de la lengua”. Realzan especialmente la falta de compatibilidad con el trabajo: “Las mayores dificultades que encuentran las familias es la falta de compatibilidad entre el horario de trabajo y el de la escuela”. Esta es la razón principal, según las docentes participantes, que impide la plena participación de las familias.

La mayoría de docentes afirman, por otra parte, que existe una falta de interés o motivación: “Hay familias que no participan porque no quieren. Creo que hay familias que consideran que tienen cosas mejores que hacer que ir un día o una tarde a la escuela de su hijo, ya que aprovechan para hacer otras cosas que con los niños no pueden, por ejemplo”. Una participación, por otro lado, sesgada por cuestiones de género: “En la mayoría de casos la madre es la que lleva el peso en relación a los hijos, puede ser porque socialmente todavía estamos estancados o porque suele ser la madre la que trabaja menos horas o no trabaja para poder dedicarse más”. Afirman que la baja participación de las familias también se debe a que éstas no entienden los beneficios de participar en la escuela: “Muchas veces no entienden por qué tienen que venir, ni para qué sirve, solo vienen

obligadas por nuestra insistencia y la gran mayoría con una actitud pasiva”. Por otro lado, admiten que existe un desconocimiento del funcionamiento de la escuela: “A menudo no participan por el desconocimiento que tienen del sistema escolar”. Responsabilidad que se atribuye al centro escolar: “Desconocimiento de los procesos de aprendizaje y de las etapas. Aquí la culpa es de los profesionales de la educación que no hemos sabido o no sabemos transmitirlo y, cuando se explica, tranquiliza mucho a las familias y hace que puedan entender determinadas conductas”.

También se consideran las diferencias, de tipo cultural, social y económicas, que existen “Las diferencias culturales, sociales y económicas hacen que algunas familias tengan sentimiento de inferioridad, de no saber cómo entrar en un grupo muy cohesionado donde no comparten ni la lengua”. Por último, una de las docentes subraya la desvalorización hacia la escuela por parte de las familias: “Una de las mayores dificultades es la falta de importancia que le dan a la escuela”.

Por su parte, las familias señalan que la escuela no da suficientes oportunidades para participar: “Me gustaría hacerlo pero a veces no dan oportunidad”. Al igual que consideraban los docentes, señalan limitaciones de tipo lingüístico al no dominar la lengua de la escuela, en este caso el catalán y/o castellano. “Porque nosotros no entendemos el idioma bien, a veces cuando hablan, muchas veces decimos sí, pero no he entendido”. También, y ello es otra coincidencia con las percepciones de los docentes, la incompatibilidad con el trabajo: “Empezaré a trabajar dentro de poco, no podré venir tanto como me gustaría”. Finalmente, la falta de iniciativa propia “Si las maestras no piden yo no voy”. En general, sin embargo, la razón principal que aluden es el no manejo de la lengua del país de destino, que les dificulta su relación con las docentes.

Tabla 4

Limitaciones en la participación de las familias en la escuela, según docentes y familias participantes

Según docentes		Según familias	
Categoría	Citas	Categoría	Citas
Falta de compromiso y corresponsabilidad entre la escuela y las familias	3	La escuela no da suficientes oportunidades	1
Desconocimiento de la lengua	2	Desconocimiento de la lengua escolar	3
Falta de compatibilidad con el trabajo	6	Incompatibilidad con el trabajo	2
Falta de interés o motivación	5	Falta de iniciativa propia	1
Las madres participan más que los padres	2		
Las familias no entienden los beneficios de participar en la escuela	2		
Desconocimiento del funcionamiento de la escuela	3		
Diferencias culturales, sociales y económicas	1		
Desvalorización hacia la escuela	1		

Discusión y conclusiones

Existe un considerable corpus empírico que documenta los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela en el rendimiento y desarrollo escolar (Burke, 2017; Collet et al., 2014; Crosnoe, 2012; Epstein, 2011; García-Bacete, 2003; Goodall, 2021; Hampden-Thomson y Galindo, 2017; Semke y Sheridan, 2012; Smith et al., 2020). Sin embargo, no se han documentado los factores que inciden en dichas relaciones en el contexto de la aproximación de los fondos de conocimiento. Un programa educativo que tiene, explícitamente en sus objetivos, la mejora de las relaciones entre docentes y familias a través del fomento de procesos de intercambio, reconocimiento y confianza mutua (González & Moll, 2002; Llopart & Esteban-Guitart, 2018; McIntyre et al., 2001).

Es decir, si bien la literatura existente permite identificar, según las vivencias y percepciones de los docentes, que la aproximación fondos de conocimiento, en especial las visitas realizadas a los hogares de los estudiantes por parte de los y las docentes, mejora la implicación de las familias en las actividades escolares, permite contrarrestar prejuicios y estereotipos en relación a las familias, así como crear lazos de confianza y colaboración entre docentes y familias (Esteban-Guitart & Vila, 2013b; Lin & Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Whyte & Karabon, 2016); No se han documentado los factores que inciden en estas mejoras, ni las percepciones que tienen familias participantes en el programa fondos de conocimiento, familias que han sido visitadas por parte de los docentes.

En particular, en este estudio -tanto en docentes como en familias participantes en el programa educativo Fondos de Conocimiento- se pretendía identificar argumentos a favor y en contra de la participación de las familias en la escuela, conocer el tipo de implicación deseada, tanto de las familias en la escuela, como de la escuela en relación a las familias, así como identificar los factores entorpecedores de dicha participación.

Los resultados muestran coincidencias, también algunos desacuerdos, entre familias y docentes. Por una parte, se coincide en valorar los beneficios de dicha participación para el alumnado, para la propia mejora de las relaciones, así como el conocimiento mutuo que potencialmente permite tener una relación más próxima. La implicación deseada pasa, según los docentes, por una participación activa sin cuestionar la labor docente, así como la voluntad de enseñar las culturas de origen, y promover actividades conjuntas en el aula, según las familias. Lo que la literatura previa recoge bajo la etiqueta de "familias coeducadoras" (Driesen et al., 2005).

Los docentes destacan, también, la importancia de ofrecer espacios y actividades significativas para las familias; a pesar de que las familias consideran que la escuela debe liderar dichas relaciones a partir de la propuesta de actividades, y un mejor conocimiento hacia ellas. Finalmente, en cuanto a las limitaciones o impedimentos para una mejor relación y participación, familias y docentes coinciden en que la falta de tiempo debido a las ocupaciones laborales, así como el desconocimiento de la lengua escolar son factores que no ayudan. Sin embargo, las docentes atribuyen en algunos casos una falta de interés o motivación a participar por parte de las familias, así como un desconocimiento del funcionamiento de la escuela, incluso una desvalorización de la misma; mientras que una familia participante afirma que la escuela no da oportunidades reales para que las familias puedan participar.

Tomados en su conjunto, los resultados nos llevan a proponer cuatro consideraciones para facilitar procesos de participación de las familias en la cultura y práctica escolar, que a la vez forman parte de la praxis de la aproximación de los fondos de conocimiento. En primer lugar, dicha participación debe basarse en el conocimiento de las aficiones, historia, intereses y prácticas significativas de vida de la unidad familiar. Por otra parte, las actividades que se propongan deben tener sentido para las familias, partiendo precisamente de sus vivencias y prácticas locales que conforman sus saberes, habilidades y destrezas. En tercer lugar, la escuela debe liderar el establecimiento y mantenimiento de dichas relaciones, y participación. Ello supone, por otra parte, superar ciertos prejuicios que el estudio ha identificado, principalmente por parte de docentes hacia las familias (por ejemplo: su supuesta falta de interés por la actividad y cultura escolar). Finalmente, se requiere de condiciones instrumentales (tiempo y vías de comunicación eficaces, por ejemplo, a través de la figura de un mediador) que faciliten dicha participación.

Aspectos que se encuentran en sintonía con las recomendaciones de Bradford (1995) en relación a la tarea docente. En primer lugar, la escuela debe comprender el bagaje cultural y el estilo de vida de las familias de sus estudiantes. En segundo lugar, los docentes deben revisar su propia cultura, así como los valores, prejuicios y estereotipos, para tratar de determinar si su propio bagaje y asunciones, muchas veces implícitas, influyen, negativamente, en las relaciones que se dan con las familias, especialmente de origen extranjero. Finalmente, el autor recomienda que el personal docente debe adquirir conocimientos, destrezas y metodologías específicas sobre cómo incorporar experiencias en el aula que incorporen las vivencias y prácticas culturales de referencia del

alumnado. En este sentido, quizá por la participación en el programa educativo Fondos de Conocimiento, tanto las docentes como las familias entrevistadas, coinciden en la importancia de que la escuela conozca, más y mejor, la historia, tradiciones y culturas familiares.

Sin embargo, al tratarse de un análisis cualitativo, en el que participaron solamente seis docentes y seis madres, los resultados hallados no pueden generalizarse ni descontextualizarse del marco en el que fueron desarrollados. Por ejemplo, el ciclo de educación infantil (familias con hijos/as de 3 años de edad). Por otra parte, la principal limitación, tanto en la recogida como en la explotación de los datos, fue la barrera lingüística pues a pesar de que las madres podían comunicarse en catalán o en español, no se pudieron obtener conversaciones ricas y profundas que permitieran conocer más y mejor las vivencias de las familias en relación a los docentes y la escuela.

En este sentido, futuras investigaciones son necesarias, tanto en otros contextos educativos, por ejemplo, educación primaria y secundaria, como nacionales, el estudio se realiza en una escuela de titularidad pública de las comarcas de Girona (Catalunya, España). Se requiere, por otra parte, del desarrollo de metodologías que permitan documentar discursos y percepciones; más allá de meros intercambios mediados por un cuestionario y/o entrevista. Por ejemplo, estudios que longitudinalmente, y con distintas estrategias metodológicas (observación, notas de campo, entrevista en profundidad, documentos gráficos), permitan documentar mejor la evolución de las vivencias y propia participación de las familias al implementar la aproximación de los fondos de conocimiento. Igualmente, un diseño cuasi experimental, con un grupo que participe en el programa, y otro que no, permitiría ofrecer análisis de contraste para observar el impacto que tiene la aproximación fondos de conocimiento.

Como conclusión final, los datos apuntan a considerar la idea que la implicación y participación de las familias puede depender, precisamente, de la implicación, interés, y participación del equipo docente en el reconocimiento de las vivencias y prácticas socioculturales significativas de los estudiantes y sus familias. Aspecto que se encuentra en sintonía con otros estudios que consideran al profesorado como el actor determinante, facilitador y mediador clave para una buena participación de las familias (Cabello & Miranda, 2016). Ello sugiere la disposición de espacios y tiempos para que la cultura escolar pueda incorporar explícitamente el trabajo conjuntamente con las familias de sus estudiantes (Llevot & Bernad, 2015), más allá de las tutorías convencionales en las que el objeto suele ser

el rendimiento escolar, y la relación de poder está claramente sesgada a favor del profesor-tutor, y la cultura escolar (Giró et al., 2014). Aproximaciones como la de los fondos de conocimiento pueden contribuir al establecimiento de relaciones más horizontales, dialógicas y participativas (Barton & Tan, 2009; Rodríguez, 2013), que pueden facilitar no solamente un mejor reconocimiento y confianza mutua, sino también una más fructífera implicación y participación escolar.

Referencias

- Barton, A. C. & Tan, E. (2009). Funds of Knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73.
<https://doi.org/10.1002/tea.20269>
- Bradford, M. (1995). *Preparing teachers for working with children of migrant families: Building a home-school connection*. Nova Southeastern University.
- Burke, M. M. (2017). Examining empowerment, family-school partnerships, and advocacy among rural and urban latino families of children with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 36(2), 56-63.
<https://doi.org/10.1177/8756870517707218>
- Cabello, S. A. & Miranda, J. G. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
<https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 7-33.
- Crosnoe, R. (2012). Family-school connections, early learning and socioeconomic inequality in the US. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 1-36. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.0>
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013a). *Experiencias en educación inclusiva: Vinculación familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013b). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo fondos de conocimiento. *Cultura y Educación*, 25(2), 241-

254.
<https://doi.org/10.1174/113564013806631282>
- Flores, O. & Kyere, E. (2021). Advancing equity-based school leadership: The importance of family-school relationships. *The Urban Review*, 53, 127-144. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00557-z>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
<https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Generalitat de Catalunya (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- Gil, A., Antelm-Lanzat, A., Cacheiro-González, M., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082-1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuela: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 2, 65-89.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- González, N. & Moll, L. C. (2002). Cruzando El Puente: Building bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.
<https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.; 2005). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodall, J. (2021). Parental engagement and deficit discourses: Absolving the system and solving parents. *Educational Review*, 73(1), 98-110.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1559801>
- Grossen, M. & Muller, N. (2020). Talking about cultural diversity at school: Dialogical tensions and obstacles to secundarisation. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 243-264.
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00442-8>
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 2014, 187-210. <https://doi.org/10.12795/CP>
- IDESCAT (2021). *Población extranjera en Catalunya a 1 de enero de 2020*. Instituto de Estadística de Cataluña.
- Lin, M. & Bates, B. (2010). Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity? *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 179-185.
<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0393-1>
- 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.
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of Knowledge approach: A literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of Knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Serra, J. M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of Knowledge approach. A qualitative study. *Teachers and Teaching*, 24(5), 571-583.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C., & Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6(1), 70-95.
<https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/329011>
- Marcucci, O. (2020). Parental involvement and the black-white discipline gap: The role of parental social and cultural capital in American schools. *Education and Urban Society*, 52(1), 143-168.
<https://doi.org/10.1177/0013124519846283>
- Markowitz, A., Bassok, D., & Grissom, J. (2020). Teacher-child racial/ethnic match and parental engagement with Head Start. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2132-2174.
<https://doi.org/10.3102/0002831219899356>
- McIntyre, E., Rosebery, A., & González, N. (2001). *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives*. Heinemann.
- Messing, J. (2005). Social reconstructions of schooling: Teacher evaluations of what they learned from participation in the Funds of Knowledge project. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 183-198). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MFEP;

- 2021). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado: Curso 2019-2020*. Secretaría General Técnica, Gobierno de España.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. C. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138.
<https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-15.
- Rodríguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120.
<https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rodríguez, B., Álvarez, L., Amaya, R., & Epstein, J. (2019). Presentación del número relación entre centros educativos, familias y entidades comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10.
- Semke, C. A. & Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-48.
- Smith, T., Homes, S., Sheridan, S., Cooper, J., Bloomfield, B., & Preat, J. (2020). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Verhoeven, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2021). Understanding school engagement: The role of contextual continuities and discontinuities in adolescents' learner identities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100460.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100460>
- Volman, M. & Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of Knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100472.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>
- Whyte, K. & Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years*, 36(2), 207-221.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>

Sobre las y los autores:

Mireia Machancoses es maestra de Educación Primaria (Univ. de Valencia), máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva (Univ. de Girona), y doctoranda en Psicología de la Educación (DIPE) en la misma universidad. Desarrollando la tesis doctoral sobre el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento en las relaciones familia-escuela en contextos marcados por una elevada diversidad social y cultural.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-5386>

Carina Siqués es profesora titular de la Escuela Universitaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Gerona y forma parte del grupo de investigación consolidado de la Generalitat de Catalunya, Cultura y Educación.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-8690-0960>

Moisés Esteban Guitart es doctorado en Psicología. Director del Instituto de Investigación Educativa (IRE) de la Univ. de Girona y profesor agregado del Departamento de Psicología, imparte docencia en el ámbito de la psicología evolutiva y de la educación. Sus principales líneas de investigación son la construcción de la identidad en contextos multiculturales, continuidades-discontinuidades familia-escuela en situaciones de elevada diversidad social y cultural, y el análisis de experiencias significativas de aprendizaje.

ORCID-ID: <http://orcid.org/0000-0002-1700-8792>