

# Inclusión en la escuela secundaria: perspectivas y voces de familias inmigrantes

Inclusão na escola secundária: perspectivas e vozes de famílias de imigrantes

Inclusion in secondary school: perspectives and voices of immigrant families

[Mario León Sánchez](#) 

## Destacados

La inclusión educativa demanda diálogo entre docentes y participación activa de las familias para ser efectiva.

Barreras como la conciliación laboral y la falta de recursos impiden la participación equitativa de familias inmigrantes.

La educación intercultural requiere evitar la asimilación forzosa y fomentar el reconocimiento de culturas subrepresentadas.

## Resumen

El artículo estudia las percepciones de padres y madres inmigrantes sobre el sistema educativo en España. A través de una metodología cualitativa, 35 padres y madres de primera generación participaron en 4 grupos de discusión durante el curso escolar 2020-2021. Se analizó: a) La relación entre culturas de origen y la inclusión escolar; b) Barreras enfrentadas por estas familias y soluciones propuestas; c) Limitaciones en el desarrollo académico de los estudiantes inmigrantes respecto a la interculturalidad y la justicia social. Se destaca la importancia de valorar la diversidad cultural para evitar la segregación, instando a las escuelas a revisar recursos y promover relaciones intergrupales.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

## Palabras clave

Comunicación intercultural. Educación intercultural. Escuela secundaria.

Recibido: 08.11.2023  
Aceptado: 21.06.2024  
Publicado: 19.08.2024  
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451489>

## **| Introducción**

Los desajustes en la equidad y los conflictos sociales y políticos han intensificado el fenómeno migratorio global (International Organization for Migration [IOM], 2022). A partir de datos actualizados hasta el 1 de enero de 2022, la población de la Unión Europea se estimaba en 446,72 millones de personas. Del total de la población aproximadamente 61,8 millones era de origen inmigrante (13,8 % de la población total de la Unión Europea) De este total, aproximadamente el 4,4% eran extranjeros provenientes de fuera del territorio comunitario, lo que corresponde a 23,8 millones de ciudadanos de países no pertenecientes a la UE (5,3 % de la población total de la Unión Europea) y 38 millones de personas que habían nacido fuera de la Unión Europea (8,5 % de todos los habitantes de la Unión Europea) (European Statistics [Eurostat], 2022). Estos movimientos poblacionales son ahora un foco de debate en las ciencias sociales (Santisteban et al., 2018).

El proyecto 'Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open Access - Online Teacher-training' (QuaMMELOT), financiado a través del programa Erasmus+ KA2 de la Unión Europea en un régimen de financiación competitiva, representó una colaboración transnacional entre cuatro países europeos (Biagioli et al., 2020). Su objetivo era fortalecer las habilidades docentes para facilitar la integración escolar de los menores migrantes, especialmente aquellos que no estaban acompañados. Este proyecto se materializó en un curso en línea compuesto por 10 módulos, diseñado para profesores de secundaria. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis para evaluar las perspectivas, aprendizajes e impactos que tuvo en el profesorado y el alumnado.

España, como país receptor de inmigrantes, ha visto cómo su población extranjera creció de 923.879 en el 2000 (2,3% de la población total) a 6.335.419 en 2023 (13,10% de la población total) (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023). Andalucía es un punto histórico de migraciones hacia Europa y ha experimentado tanto emigración interna hacia Madrid, Barcelona y Bilbao como externa hacia países de la Unión Europea. Olmos-Alcaraz (2016) reconoce la hibridación cultural que ha enriquecido la identidad andaluza a lo largo del tiempo. En esta misma dirección, Falco (2021) señala la importancia de la intencionalidad y responsabilidad en la educación inclusiva.

Este artículo investiga las barreras y carencias que enfrentan los adolescentes migrantes y sus familias en su proceso de inclusión en España. Se estructura en cuatro secciones: contextualización, metodología, resultado, discusión y conclusiones, con el propósito de analizar el papel de la escuela en la movilidad social de estos estudiantes en situación vulnerable.

## **| Contextualización**

Entre 2000 y 2007, antes de la crisis económica, España se erigió como el segundo país receptor de inmigrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, superada solo por EE.UU. El crecimiento de la población inmigrante, de 2,3% en 2000 al 11,4% en 2008, repercutió en el número de estudiantes extranjeros en escuelas españolas y en la implementación de estrategias de integración. Estas medidas incluyeron clases de español, tutorías y soporte socioemocional (Torres, 2011). Los retos enfrentados por estudiantes inmigrantes, como el desconocimiento del idioma y la adaptación social, han sido ampliamente analizados (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021), mostrando su potencial impacto en el rendimiento académico y la tasa de abandono (Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2018). En este sentido, Mendes (2019) aborda la educación escolar de los estudiantes con diferentes orígenes culturales, destacando los desafíos de la interculturalidad. Esto puede reflejar paralelismos con los desafíos de adaptación y comunicación que enfrentan los estudiantes inmigrantes en diferentes contextos desde una perspectiva global.

Algunos estudios distinguen entre alumnado inmigrante de primera y segunda generación (Olmos-Alcaraz, 2016), señalando que la edad de migración puede influir en la inclusión. Sin embargo, a ciertas edades, como a los 6 o 7 años, estas diferencias son mínimas con respecto al alumnado autóctono, independientemente del nivel lingüístico, como expuso Carabaña (2004). Además, esta cuestión ha quedado validada de manera científica (Felgueroso-Fernández, et al., 2009; Franzé Mudanó et al., 2011) y las diferencias en las trayectorias académicas se deben a cuestiones estructurales y de clasificación social presentes en los sistemas educativos (Emmerich y Hormel, 2021). A nivel general, comparando trayectorias académicas, hay evidencias científicas de que el rendimiento del alumnado inmigrante no se diferencia marcadamente del autóctono con similar perfil socioeconómico (Escarbajal-Frutos et al., 2019). Además, la investigación de (Moreno-Fernández et al., 2021) evidencia la necesidad de implementar estrategias metodológicas que reduzcan los prejuicios y estereotipos sobre estudiantes inmigrantes, subrayando la importancia de la concienciación y aceptación de la diversidad intercultural en la educación secundaria.

El concepto de "migrant optimism" se refiere a la aspiración de la población migrante de alcanzar movilidad social (Fernández-Reino, 2016). A pesar de que la educación es vista como una vía principal hacia este progreso, los resultados obtenidos no siempre coinciden con las expectativas iniciales. Esta observación ha sido confirmada en distintos contextos educativos (Engzell, 2019). Factores como el nivel educativo de los padres y sus expectativas juegan un papel determinante en estos resultados (Engzell, 2019). Fernández-Reino (2016) sugiere que esta actitud optimista puede ser una respuesta a experiencias de discriminación, así como a un deseo intrínseco de mejora que los emigrantes transmiten a sus descendientes. Por lo tanto, se hace necesario abordar la formación del profesorado en interculturalidad para desarrollar actitudes y prácticas que perciban

la diversidad como un valor positivo en el ambiente educativo (Bueno, 2019; Biagioli et al., 2020).

La composición de la escuela y los factores individuales emergen como determinantes cruciales en el rendimiento estudiantil. El clima escolar positivo se revela como un elemento compensador de las desventajas socioeconómicas, particularmente entre grupos étnicos vulnerables, alentando oportunidades académicas más equitativas (Berkowitz, 2022). En este entorno, la preparación de futuros docentes para actuar como agentes de integración en contextos educativos diversificados cobra especial relevancia, promoviendo la inclusión social y el pluralismo cultural a través de la educación física y la danza (Anttila et al., 2018). Además, la participación de las familias en las escuelas de educación secundaria, influenciada por variables sociodemográficas y distintas formas de implicación, configura diversos modelos de participación, que afectan directamente el sentido de pertenencia y el compromiso con la educación (Hernández-Prados et al., 2019). La interacción de estos factores subraya el papel central de las expectativas y actitudes de los profesores en la formación de los estudiantes, destacando la importancia de centrarse en la mejora del clima escolar y en el fomento una participación familiar activa, de cara a lograr un impacto significativo en el rendimiento estudiantil.

## **| Método**

Se empleó una metodología cualitativa interpretativa basada en métodos mixtos para comprender las perspectivas de padres inmigrantes de diferentes perfiles sociales, académicos y profesionales. Se priorizó la comprensión de sus interpretaciones de la realidad (Denzin & Lincoln, 2015), centrando la atención en los retos culturales y lingüísticos con el personal docente (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). Además, se analizó la influencia de la escuela en la identidad cultural de los estudiantes inmigrantes y su relación con la inclusión (Anttila et al., 2018).

Se utilizó el análisis crítico del discurso para exponer las dinámicas de poder entre familias inmigrantes y docentes, basado en la teoría de Fairclough (2003). La meta fue descifrar las interpretaciones sobre la inclusión de estudiantes inmigrantes, usando grupos de discusión como plataformas de debate (Frisina, 2018).

Este enfoque interpretativo, junto al análisis crítico del discurso, se combinó con la perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner y Ceci (1994) para entender las interrelaciones en el desarrollo de estudiantes inmigrantes y sus familias. Se buscó discernir cómo las prácticas y valores de las familias inmigrantes coexistieron con los sistemas escolares y sociales del país de acogida (Hadjisoteriou et al., 2015).

Dentro de aulas de creciente diversidad cultural, este estudio pretendió entender las perspectivas de padres inmigrantes sobre su cultura de origen y su integración en la sociedad y escuelas del país de acogida. Se persiguieron tres objetivos: A)

Explorar las culturas de origen y su interacción con contextos comunitarios y la inclusión en la escuela secundaria; B) Identificar barreras que enfrentaron estas familias en la inclusión escolar y proponer soluciones; C) Evaluar los desafíos en las trayectorias socioeducativas del alumnado inmigrante en referencia a ideales interculturales y equidad, y sugerir estrategias para abordarlos.

Se emplearon grupos de discusión para recopilar datos, enfocados en la interacción de los valores y prácticas de familias inmigrantes con referencia a la experiencia educativa de sus hijos, así como las barreras lingüísticas y culturales al comunicarse con docentes. Estas barreras pudieron influir en la inclusión educativa. Los grupos de discusión, complementados con análisis crítico del discurso, permitieron explorar la negociación y tensiones diarias relacionadas con pertenecer a múltiples comunidades (Boland, 2020). Fue relevante considerar posibles sesgos en la selección de participantes y dinámicas grupales. Los guiones para las discusiones se basaron en el proyecto QuAMMELoT (Biagioli et al., 2020). Las transcripciones de los grupos de discusión se codificaron usando una lista de verificación ajustada que respondía a criterios vinculados a los objetivos de la investigación. Se aplicó una lógica inductiva para categorías emergentes y un enfoque deductivo para unidades de sentido (Corbin & Strauss, 2014). Se utilizó NVivo 12 para el análisis cualitativo, organizando y analizando los datos. La codificación resultó en categorías alineadas con objetivos como entender culturas de origen de estudiantes inmigrantes, procesos de integración comunitaria y trayectorias educativas del alumnado inmigrante en secundaria.

Este proceso comenzó con la creación de una lista de verificación ajustada, diseñada específicamente para alinearse con los objetivos de nuestra investigación. Cada transcripción fue examinada, permitiendo la identificación y extracción de temas relevantes directamente desde las narrativas de los participantes. Paralelamente, se aplicaron categorías preestablecidas basadas en la literatura existente y los objetivos de la investigación, para asegurar una comprensión completa y contextual de los fenómenos estudiados.

El análisis se realizó en dos fases principales. La primera consistió en una exploración preliminar de los datos; esta fase inicial colaborativa sirvió para identificar patrones y temas recurrentes. Posteriormente, en una segunda fase más profunda, se llevó a cabo un análisis cualitativo refinado de las transcripciones, lo que permitió discernir categorías alineadas con los objetivos de investigación.

Este enfoque iterativo y recursivo facilitó una inmersión profunda en los datos, promoviendo un diálogo constante entre las transcripciones, la literatura relevante y nuestras interpretaciones. Como resultado, emergieron varias categorías relevantes: la igualdad de oportunidades; la accesibilidad para la participación escolar de estudiantes y familias; y las dificultades cotidianas percibidas por las familias. Para preservar el anonimato de los participantes, se utilizaron pseudónimos seleccionados por ellos mismos, asegurando la confidencialidad y ética del proceso investigativo.

Para llevar a cabo este estudio, se organizaron cuatro grupos de discusión con 35 padres y madres inmigrantes. Los participantes se dividieron en tres perfiles migratorios: Latinoamérica-Centroamérica (19 participantes), Europa (11, mayormente de Europa del Este), y África (5, principalmente del Magreb y África subsahariana). De ellos, varios no tuvieron el castellano como primera lengua, lo que pudo influir en su capacidad de expresarse y sentirse integrados en el estudio.

En el Grupo de Discusión 1 participaron 9 individuos con diversos perfiles migratorios, incluyendo Latinoamérica-Centroamérica, Europa (principalmente Europa del Este) y África (específicamente del Magreb y África subsahariana), algunos de los cuales no tuvieron el castellano como primera lengua. El Grupo de Discusión 2 reunió a 8 participantes con perfiles migratorios similares a los del Grupo 1, representando una diversidad continental y lingüística. El Grupo de Discusión 3 presentó una composición de participantes muy similar a la del Grupo de Discusión 1, con un total de 10 individuos que representaban una diversidad de perfiles migratorios, incluyendo regiones como Latinoamérica-Centroamérica, Europa (principalmente Europa del Este) y África (específicamente del Magreb y África subsahariana). En el Grupo de Discusión 4 se incluyeron 8 participantes con diversidad de orígenes y competencia lingüística completa en español.

La selección de participantes para este estudio se llevó a cabo mediante muestreo intencionado en centros educativos con una alta concentración de alumnado inmigrante, específicamente aquellos con más del 20% de estudiantes inmigrantes, y utilizando métodos de muestreo por cuotas y "bola de nieve", a través de voceros escolares reconocidos (Taylor & Bogdan, 2010). Para profundizar en el contexto y las experiencias de los participantes, el acceso al campo para los grupos de discusión 1 y 3 se estableció dentro del marco de una investigación etnográfica amplia, que se extendió a lo largo de dos años académicos, ofreciendo así una rica comprensión longitudinal de las dinámicas escolares. Los grupos 2 y 4, por otro lado, se facilitaron a través de la intermediación de "voceros escolares" y "porteros etnográficos", quienes actuaron como agentes de campo informales, permitiendo un acceso privilegiado a comunidades específicas dentro del entorno escolar.

Para asegurar una muestra representativa y significativa, se decidió que 35 participantes eran el número óptimo, basándose en la diversidad de perfiles migratorios y en la observación de que se había alcanzado la saturación teórica; es decir, cuando la incorporación de nuevos datos no generaba información adicional relevante para los objetivos de la investigación (Schiffrin et al., 2001). Este criterio de saturación teórica fue fundamental para determinar el tamaño de la muestra, asegurando que los datos recogidos fueran exhaustivos y representativos de la población estudiada.

Además, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión claros para seleccionar a los participantes, priorizando aquellos que ofrecían perspectivas diversas y relevantes según la edad, el género, el país de origen y la generación migratoria, entre otros factores. El muestreo por cuotas se diseñó para reflejar la composición demográfica de la población de alumnado inmigrante dentro de las escuelas seleccionadas, asegurando así una muestra equilibrada y representativa.

## **| Resultados**

En este apartado se ponen en relación los resultados del análisis de los grupos de discusión. El objetivo principal es fomentar el diálogo y el debate sobre las necesidades educativas de la comunidad inmigrante y de la comunidad escolar en general, con el propósito de promover una escuela secundaria más inclusiva y efectiva. Para lograrlo, se examinan detalladamente los resultados obtenidos en los grupos de discusión y se formulan recomendaciones concretas para mejorar la inclusión educativa de los estudiantes inmigrantes. El enfoque se centra en los agentes educativos y los responsables del desarrollo de prácticas educativas inclusivas, así como en aquellos que trabajan diariamente en las aulas, con el objetivo de identificar y abordar las necesidades específicas de la comunidad inmigrante.

El proceso de inclusión en la escuela comienza con los mecanismos de acogida y bienvenida, los cuales deben ser efectivos para garantizar una integración exitosa del alumnado inmigrante. Una vez que se han establecido estos mecanismos, es necesario contar con canales adecuados para fomentar la participación activa de las familias y la comunidad educativa en las diferentes actividades escolares, lo que contribuirá a consolidar la relación entre la escuela y las familias inmigrantes. En cuanto a la primera fase, los padres y madres destacan cuestiones como el clima del centro o el trato a los alumnos. Así lo confirma Fátima:

En este instituto existe una actitud positiva hacia la multiculturalidad. Los profesores se implican mucho con los niños, es como una pequeña familia [...] Los profesores conocen a todos. Es una piña especial, veo mucha motivación y mucha unión entre el profesorado. (Fátima: madre de origen marroquí, GD2)

La conexión entre la comunidad inmigrante y la escuela es un factor clave para el éxito del proceso de inclusión educativa. De acuerdo con Dryden-Peterson (2018), la relación entre la demografía y la cultura escolar es esencial en la creación de un vínculo efectivo entre ambas partes. Además, la creación de un clima escolar inclusivo es fundamental para empoderar a padres, agentes educativos y estudiantes y superar desigualdades sociales y discriminación, especialmente en escuelas con estudiantes de grupos étnicos o entornos desfavorecidos. Por otra parte, la adopción de un liderazgo inclusivo por parte del profesorado y un enfoque abierto hacia la comunidad y el territorio por parte de las escuelas puede favorecer el rendimiento de los estudiantes en situación de vulnerabilidad (European Anti-Poverty Network [EAPN], 2021).

Los hallazgos de Berkowitz (2022) indican que mejorar el clima escolar puede incrementar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes y proporcionar beneficios específicos para aquellos que provienen de entornos desfavorecidos. Asimismo, los entornos con una alta diversidad ofrecen una oportunidad para fomentar la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias a través de mecanismos formales e informales de acogida. Como señala Isabel, madre de origen colombiano:

Yo creo que la integración cultural que se da en los colegios es natural. Pero además de la interactividad natural, es algo impulsado desde el punto de vista institucional, organizacional y pensado. (Isabel, madre de origen colombiano, GD1)

En el contexto de estudiantes inmigrantes que enfrentan desventajas en origen, resulta especialmente relevante considerar su sensibilidad ante los cambios o transiciones entre niveles educativos. Según lo discutido en los grupos de discusión, este aspecto se convierte en un elemento clave en el proceso de hibridación cultural (Bhatia & Ram, 2009): Como menciona Ana Paula, madre de origen brasileño:

Los colegios deberían empezar a fomentar la diversidad cultural desde pequeñitos [...] Nos gusta nuestra cultura y nunca la vamos a dejar. Pero también es importante conocer la cultura del país donde vamos a vivir, a formar a nuestra familia. Además, yo creo que la gestión de la diversidad cultural es una cosa de ambas partes. (Ana Paula, madre de origen brasileño, GD1)

En su estudio, Sorando Ortín y Leal Maldonado (2019) señalan que los estudiantes inmigrantes experimentan desafíos relacionados con su estatus migratorio, incluyendo dificultades económicas y culturales, aun cuando muchos de ellos son considerados como "segunda generación". A pesar de estas dificultades, es importante reconocer la riqueza cultural y comunitaria que las familias inmigrantes aportan a través de sus hijos y valorar su contribución en el contexto educativo.

Las transiciones entre niveles educativos son momentos complejos en los que el apoyo familiar puede ser crucial para el desarrollo de la trayectoria académica de los menores, especialmente para aquellos con desventajas sociales en origen. Según Contreras y Kiyama (2022), los estudiantes inmigrantes suelen recibir apoyo y conocimientos de sus familias para superar los obstáculos en la transición hacia la universidad. Estos autores destacan la importancia de los fondos de conocimiento y la riqueza cultural comunitaria como mecanismos de apoyo ante situaciones de desventaja social.

Además del cumplimiento de su responsabilidad, es recomendable que el profesorado realice un análisis crítico del alumnado y evite el uso de etiquetas abstractas como "alumnado inmigrante", como forma de promover una educación inclusiva y equitativa. Como señala María, madre de origen ecuatoriano:

En muchos casos, los niños han nacido aquí y son tan españoles como cualquier otro. No es justo etiquetarlos como 'extranjeros' [...] Cuando yo viajé a mi país con mi hijo, en el aeropuerto, un policía preguntó de dónde era y él tenía cinco años. Él dijo: "Yo soy andaluz, soy de Sevilla". (María, madre de origen ecuatoriano, GD3)

La inclusión efectiva de las familias inmigrantes con trasfondo migratorio en la escuela puede verse obstaculizada por diversas barreras, como la falta de conciliación laboral, la desigualdad económica, la discriminación y la falta de orientación adecuada. Estas barreras pueden limitar el acceso a la educación y la capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes inmigrantes y sus familias.



Las investigaciones muestran que la distribución del alumnado inmigrante no es uniforme en cuanto al carácter público o privado de los centros (Valiente, 2008) y la ubicación en los barrios (Franzé Mudanó et al., 2011), lo que puede resultar en mecanismos de exclusión encubierta. En línea con esto, Valentina comentó:

Ahí me llamó la atención un doble discurso. Porque tú se supone que, con este sistema, tu hijo no queda sin cupo. Que para eso hay cinco opciones. No sé. Y resulta que había varios institutos donde fuimos a preguntar por simple preguntar y ya de una vez te decían que no había cupo en todo en dos años o una cosa así. (Valentina: madre de origen venezolano, GD2).

Este fenómeno se relaciona con la creciente conexión entre la desigualdad económica y el aumento de la segregación residencial en áreas urbanas que históricamente han sido diversas (Sorando Ortín & Leal Maldonado, 2019).

En términos de la inclusión educativa efectiva de los estudiantes inmigrantes, es fundamental considerar los diversos desafíos que pueden surgir en el contexto educativo, así como las oportunidades para abordar estos desafíos de manera eficaz (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). Las barreras para la inclusión suelen incluir obstáculos estructurales y sociales, así como actitudes y percepciones discriminatorias que pueden limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes (Bayona & Domingo, 2018; Bonal et al., 2019).

En este sentido, es importante que las escuelas no solo se centren en los resultados académicos de los estudiantes, sino que también proporcionen condiciones adecuadas de aprendizaje, participación y sociabilidad en la inclusión inicial a los nuevos entornos sociales y comunitarios de acogida. En el grupo de discusión, María, madre de origen ecuatoriano, destacó la importancia de recibir información clara y accesible sobre el sistema educativo y el proceso de admisión en los centros educativos:

A nosotros nadie nos explicó el sistema de puntos o el proceso escolarización en el centro educativo. Todo lo aprendimos sobre la marcha y preguntando mucho por aquí y por allá. (María: madre de origen ecuatoriano, GD3)

En algunas ocasiones, se pueden percibir en la sociedad de acogida estereotipos negativos sobre las comunidades inmigrantes que los relacionan únicamente con problemas de falta de recursos económicos, obviando las diferencias culturales y formas de vida. Es importante tomar en cuenta esta situación y trabajar para promover una comprensión más amplia y positiva de la diversidad cultural en la sociedad de acogida. Estos estereotipos pueden influir en actitudes discriminatorias en la interacción con la comunidad inmigrante (Dietz, 2001). Como señala Juan en el grupo de discusión:

Las familias migrantes no son las únicas que buscan viviendas más baratas, pero también enfrentan desempleo, depresión y otros factores que afectan a muchas familias. Estos problemas pueden generar conflictos en las escuelas y no existen suficientes recursos de adaptación para ayudarles a superarlos. (Juan: padre de origen boliviano, GD4)

Se identificó como una barrera importante la dificultad para conciliar la vida laboral con la vida escolar, lo que puede afectar la participación de las familias inmigrantes en el seguimiento educativo de sus hijos e hijas. Anca, madre de origen rumano, menciona en el grupo de discusión el problema de los horarios escolares que no se adaptan a su horario laboral:

Pero bueno, el horario de venir al colegio de mañana, generalmente es el horario de trabajo de la gente. Yo hay días que no he podido venir a recoger la nota de mi hijo. ¿Por qué? Porque la profesora estaba hasta las doce, eso me parece un poco egoísta. Es verdad que se puede venir a la una y media, pero claro, ya no me lo da su tutor, me lo da otro profesor. (Anca: madre de origen rumano, GD4).

La falta de flexibilidad en los horarios escolares puede limitar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Además, se observó una relación entre el sentido de pertenencia y la participación de las familias inmigrantes en la escuela, según lo discutido por Hernández-Prados et al. (2019).

En el desarrollo de los grupos de discusión, surgieron algunas barreras relacionadas con la pandemia, que no habían sido consideradas inicialmente en el foco de la investigación. En cuanto al contacto y canales de comunicación, algunas familias mencionaron dificultades para hablar con los profesores, debido a que las citas eran telefónicas. Así lo destaca María Ángeles:

El año escolar no había hablado con el profesor, entonces, le pedí una cita y como claro, las citas son telefónicas. (María Ángeles, madre de origen venezolano; GD2)

Además, la pandemia ha complicado el desarrollo de actividades, programación y participación en condiciones normales, como señala Juan, padre de origen boliviano:

O sea, sí hay, pero yo sí pienso que ahora mismo, dada la pandemia, es que todo es como todo muy complicado. Y pues sí, antes era como difícil y en algunos aspectos proponer alguna charla o algo de eso, y había que organizar mucho tiempo para eso. Pues ahora creo que es bastante más complicado, básicamente por los protocolos de COVID y todo eso. (Víctor: padre de origen boliviano, GD1)

La educación de los estudiantes inmigrantes puede estar limitada por diversos factores, como la falta de coordinación en la participación de la comunidad escolar, la falta de implicación del profesorado y la apertura del centro. Estos factores pueden generar desigualdades en el acceso y el desarrollo educativo de los estudiantes inmigrantes en comparación con sus compañeros nativos (Contreras & Kiyama, 2022). La sensación de discriminación y desinterés burocrático puede generar una percepción negativa de la educación y la sociedad de acogida, como lo expresó Ana, una madre venezolana:

En la zona centro está la población estudiantil típica de aquí, los nativos. Creo que hay una forma de asignar hacia las periferias a los migrantes que vienen de otros países. (Ana: madre de origen venezolano, GD2)

La segregación residencial y la presencia de oferta subvencionada en los barrios también son factores que contribuyen a la segregación educativa y al aislamiento, especialmente en aquellos barrios con una alta concentración de alumnos extranjeros (Franzé Mudanó et al., 2011; Bonal et al., 2019).

Además, hay que considerar cómo pueden afectar los condicionantes propios de la adolescencia como etapa de cambios en los procesos de incorporación a la vida escolar. Así lo describe Dalila madre de origen marroquí:

Esta comunicación y la entrada del colegio, cuando estaba en el colegio, ahora instituto, no me puedo ni acercarme, y cuando me deja porque no te dejan tus hijos, sí, pero tú tampoco ves. (Dalida: madre de origen marroquí, GD1)

La falta de organización e implicación de la comunidad de padres y madres fomenta un sentimiento de desapego a la institución y reduce las posibilidades de participación activa (Campbell, 2020). Además, es importante considerar las limitaciones estructurales de los recursos de los barrios más humildes en la dotación de servicios y recursos públicos, lo que puede limitar las oportunidades para el desarrollo de actividades y espacios de intercambio. Como mencionó una madre de origen colombiano en el grupo de discusión:

He estado buscando ese tipo de ofertas, porque como todos sabéis, es económico, pero ha sido complicadísimo. No tienen para ellos un espacio para practicar, o jugar e intercambiar. Y eso que yo siempre estoy pendiente, precisamente buscando ese tipo de ofertas. (Daniela: madre de origen colombiano, GD3).

Esta falta de recursos puede afectar negativamente la integración y el desarrollo de los niños y jóvenes inmigrantes en el entorno educativo y social.

La participación de las familias inmigrantes en la escuela puede verse limitada por diversas barreras, entre ellas la organización de actividades y la dejadez institucional (Torres, 2011; Bonal et al., 2019). Estas barreras pueden dar lugar a mecanismos de discriminación sutil, como en el caso de Bobby, madre de origen búlgaro, quien fue rechazada por la directora del centro cuando quiso que su hijo participara en una actividad:

Ahí vi un poquito de rechazo a otra cultura que no sea la europea. (Bobby: madre de origen búlgaro, GD3)

Además, la falta de convocatoria para la participación de los padres y representantes en actividades del colegio o en posibles soluciones a problemas del centro escolar, puede resultar en una baja participación de las familias, como indica María Elena, madre de origen ecuatoriano:

Las participaciones han sido muy excepcionales (...) si le pidiesen la participación de los padres y representantes en esas posibles soluciones sería mucho más fácil. (María Elena: madre de origen ecuatoriano, GD4)

La participación de las familias en la escuela es esencial para el desarrollo de los estudiantes, por lo que es importante promover dinámicas escolares positivas a través de la comunicación y participación de las familias en los centros educativos

(Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). Además, las relaciones interculturales entre las familias inmigrantes y autóctonas requieren de espacios de encuentro y de confianza en la escuela local (Boland, 2020).

La percepción de algunos padres es que el estilo docente en los institutos se enfoca demasiado en la transmisión unidireccional del conocimiento, en lugar de enfocarse en aspectos morales y sociales que son esenciales en entornos de pluralidad cultural, Carla valora esta limitación:

El currículum no es lo más importante, porque al final es una etapa obligatoria y se supone que hay una serie de componentes morales, etc., en los cuales se tiene que centrar el profesor, y no se hace si se imparte todo como si fuera la lección magistral, en la cual el conocimiento es unidireccional. (Carla: madre de origen venezolano, GD3).

Resulta importante destacar que el profesorado tiene una doble función: como agente de inclusión social y como gestor de las aspiraciones de los estudiantes. El aprendizaje intercultural en las actividades curriculares y la consideración de las aspiraciones de los estudiantes están interrelacionados con el rendimiento educativo. Una predisposición hacia el individualismo en contextos educativos y organizacionales puede inducir a una jerarquía basada en el estatus, en vez de cultivar un entorno de inclusión y colaboración (Tomaskovic-Devey y Avent-Holt, 2019). Tal enfoque no solo perpetúa la diferenciación social a través de la valoración de ciertos atributos considerados superiores, sino que también obstruye el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la igualdad y la participación activa de todos los estudiantes, al reforzar estructuras y dinámicas que privilegian a determinados grupos sobre otros en función de normas y modelos culturales institucionalizados. Este desafío resalta la necesidad de prácticas educativas que promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad, como se sugiere en estudios que destacan el papel de los docentes y el clima escolar en la formación de un entorno educativo positivo y acogedor (Berkowitz, 2022). Adicionalmente, la participación de las familias en la educación secundaria y su impacto en la dinámica escolar subraya la importancia de abordar estos factores desde una perspectiva integral que incluya a todos los actores del proceso educativo (Hernández-Prados et al., 2019).

Para lograr una inclusión educativa efectiva, es fundamental que los docentes se conecten con su entorno y fomenten la colaboración entre la comunidad educativa, el tercer sector y los padres. Isabella, madre de origen italiano, destaca la importancia de incorporar a estas entidades en el proceso, pero señala que la burocratización puede ser una barrera que algunos profesores se niegan a superar. Es necesario buscar soluciones prácticas para simplificar y agilizar estos procesos:

Muchas veces, cuando existe la posibilidad de incorporarse en otras entidades, la gente desiste porque hay que burocratizar todo. Cada cosa que no está dentro del instituto significa que nosotros tenemos que rellenar 900 papeles que la mayoría de profesores se niegan, etcétera. (Isabella: madre de origen peruano, GD1)

## **| Conclusiones**

En este apartado se ponen en relación los resultados del análisis de los grupos de discusión. El objetivo principal de esta investigación ha sido fomentar el diálogo y el debate sobre las necesidades educativas de la comunidad inmigrante y de la comunidad escolar en general, con el propósito de promover una escuela secundaria más inclusiva y efectiva. Para lograrlo, se han examinado detalladamente los resultados obtenidos en los grupos de discusión y se formulan recomendaciones concretas para mejorar la inclusión educativa de los estudiantes inmigrantes. El enfoque se ha centrado en los agentes educativos y los responsables del desarrollo de prácticas educativas inclusivas, así como en aquellos que trabajan diariamente en las aulas, con el objetivo de identificar y abordar las necesidades específicas de la comunidad inmigrante.

Nuestro primer objetivo era comprender las culturas de origen de las familias inmigrantes, incluyendo sus contextos comunitarios y su integración en la escuela. Nuestra investigación ha resaltado la importancia del papel del docente, las transiciones educativas y la participación activa de las familias en la creación de entornos inclusivos en la escuela secundaria. Si bien no hay un modelo ideal para la inclusión, esta cuestión está estrechamente relacionada con la generación de diversos modelos de participación familiar y su influencia en la experiencia educativa del estudiante (Hernández-Prados, 2019). Por lo tanto, es esencial que los centros educativos que aspiren a la inclusividad prioricen estas áreas, asegurando que las voces de su alumnado sean escuchadas y valoradas.

En contextos educativos con diversidad cultural, los detalles en la atención y apoyo a estudiantes inmigrantes pueden marcar una gran diferencia en su desempeño escolar (Dryden-Peterson, 2018). Los padres y madres destacan ciertas características del profesorado y el ambiente escolar que consideran fundamentales para el desarrollo óptimo de las trayectorias académicas: la sensibilidad del profesorado, la cohesión del grupo y la generación de espacios que fomenten la interacción natural, en definitiva, un entorno institucional que promueva la competencia intercultural. Además, no son necesariamente las escuelas con más recursos las que logran un mayor grado de interculturalidad en sus prácticas y espacios escolares, sino aquellas que se han adaptado con mayor eficacia a las necesidades y particularidades de su alumnado

Otro de los objetivos de nuestra investigación fue describir las barreras que dificultan la inclusión de estudiantes inmigrantes en la escuela. Los resultados indican que estos obstáculos impiden la acogida social y comunitaria deseable. Las familias de origen inmigrante tienen dificultades para participar en igualdad de condiciones debido a factores como la conciliación laboral, la falta de recursos en los barrios, la escasez de apoyo institucional y las dificultades económicas.

Según Contreras y Kiyama (2022), los discursos de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación pueden ocultar mecanismos de exclusión que perjudican al alumnado de origen inmigrante. A pesar de estas barreras, las familias inmigrantes intentan superar las dificultades y demandas, motivadas por la

creencia en la relación entre la formación y la movilidad social, así como por la valorización de la educación (Ribeiro & Gaia, 2021). De esta manera, las familias inmigrantes se adaptan a los canales y espacios de participación, a pesar de los prejuicios y los mecanismos ocultos de discriminación. Esto demuestra el poder de resiliencia de estas familias, que, a pesar de la falta de voz en la toma de decisiones, buscan participar activamente en la transformación de la escuela.

La inclusión en una sociedad de acogida nunca es fácil, especialmente cuando no se cuenta con una red familiar, económica o social. Según Bronfenbrenner y Ceci (1994), el éxito académico depende de la colaboración efectiva entre la escuela y las familias. Sin embargo, este tipo de estrategias puede resultar excluyente para aquellos estudiantes con menos recursos económicos o culturales, lo que da lugar a mecanismos de discriminación que impiden el éxito académico de los estudiantes inmigrantes. A menudo, estos mecanismos se justifican mediante la responsabilización de estas minorías por no querer integrarse, sin tener en cuenta las injusticias estructurales del sistema educativo que perpetúan la exclusión (Bayona & Domingo, 2018; Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021).

El tercer objetivo de este estudio fue analizar las limitaciones educativas que afectan a la educación inclusiva e intercultural, así como su impacto en las trayectorias académicas de los estudiantes. Aunque la institución educativa promueve la inclusión de manera explícita, esta se ve condicionada por diversos factores, como el sesgo cultural, la falta de coordinación entre la comunidad escolar y la segregación social y escolar (Torres, 2011; Bonal et al., 2019; Campbell, 2020). Estos factores ponen en una posición desfavorable a los estudiantes que no se asemejan a la cultura dominante, ya que deben justificar constantemente la validez de su propuesta participativa o cultural, o bien enfrentarse a la carencia de medios comunitarios en su barrio. A menudo, estas limitaciones pasan desapercibidas en el día a día, pero constituyen la raíz de la reproducción de mecanismos de exclusión y desigualdad social (Franzé Mudanó et al., 2011; Bonal et al., 2019).

Durante el proceso de inclusión del alumnado inmigrante, es frecuente encontrar acciones individuales por parte del docente sin la adecuada capacitación en diferencias culturales. Estas acciones suelen ocultar la diversidad y resaltar prácticas educativas no óptimas (Emmerich & Hormel, 2021). La inclusión debe ser un planteamiento pedagógico estructurado que trasciende la responsabilidad individual, considerando un enfoque intercultural para superar prejuicios y distinciones sociales.

Las tres categorías centrales de este estudio han mostrado interrelación. Las barreras actuales en la participación y comunicación con las familias agravan las dificultades en la integración. Limitaciones en recursos humanos y materiales en las escuelas acentúan los desafíos para estudiantes inmigrantes con diversidad cultural.

Se ha observado variabilidad en los perfiles migratorios respecto a la inclusión escolar. Tras el análisis, se determinó que el último grupo de discusión no aportó información adicional significativa.

Este estudio aborda la inclusión de familias inmigrantes en escuelas con una óptica intercultural. Su objetivo es influir en debates y prácticas, proponiendo medidas para potenciar la inclusión. Basándonos en los hallazgos y literatura, se presentan implicaciones prácticas para la educación intercultural: A) Considerar las desigualdades y su impacto en el rendimiento; B) Fomentar la igualdad y la diversidad en la comunidad escolar; C) Revisar políticas y prácticas acerca de la diversidad; D) Evitar la asimilación forzada de estudiantes inmigrantes; E) Resaltar culturas subrepresentadas en la escuela; F) Potenciar la autoconfianza estudiantil; G) Capacitar a profesores en diversidad cultural; H) Estimular el pensamiento crítico en estudiantes.

Para avanzar en todas estas cuestiones es necesario el trabajo en red de los actores implicados, incluyendo a los estudiantes, las familias, los orientadores y educadores sociales, los profesores, los directores y otros elementos clave. El compromiso con una escuela secundaria inclusiva y justa implica una comprensión profunda de las voces y culturas que subyacen en cada persona que forma la institución y los procesos educativos de participación en la escuela. Este desafío trasciende al contexto de la investigación y está relacionado con prácticas sociales y educativas que favorezcan la equidad, la emancipación, la sensibilidad y la comprensión cultural. Es necesario tener en cuenta las desigualdades de los estudiantes para que los institutos desarrollen un papel inclusivo y contribuyan a la consolidación de la democracia (Emmerich & Hormel, 2021).

A continuación, se discute una limitación que podría afectar a la interpretación de los resultados obtenidos. Una limitación surgida durante nuestra investigación es que es posible que los padres y madres inmigrantes tengan un conocimiento limitado sobre el funcionamiento detallado de los centros educativos en relación a los procesos de inclusión y participación del alumnado inmigrante y sus familias. Para abordar esta cuestión, se podrían implementar estrategias para mejorar la comunicación y la información sobre los procesos de inclusión y participación en los centros educativos.

Cabe destacar que la educación intercultural es un tema de gran complejidad que está sujeto a variaciones en función de factores contextuales y culturales específicos. Por lo tanto, al interpretar los resultados y aplicarlos a contextos similares, es fundamental tener en cuenta estas diferencias y adaptar las conclusiones de manera apropiada.

## Referencias

- Anttila, E., Siljamäki, M., & Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485141>
- Arroyo-González, M. J., & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Bayona, J., & Domingo, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: Más que una asignatura pendiente. *Perspectives Demogràfiques*. <https://doi.org/10.46710/ced.pd.esp.11>
- Berkowitz, R. (2022). School Matters: The Contribution of Positive School Climate to Equal Educational Opportunities among Ethnocultural Minority Students. *Youth & Society*, 54(3), 372-396. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970235>
- Bhatia, S., & Ram, A. (2009). Theorizing identity in transnational and diaspora cultures: A critical approach to acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 140-149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ijintrel.2008.12.009>
- Biagioli, R., Cecchi, D., Knudsen, J., Kosyvas, G., Monteagudo, J., Mortensen, S.-L., Papa, A., & Proli, M.G. (2020). *Guidelines - Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open access – Online Teacher-training (QUAMMELOT Erasmus+ Project)*. Edizioni ETS.
- Boland, C. (2020). Hybrid identity and practices to negotiate belonging: Madrid's Muslim youth of migrant origin. *Comparative Migration Studies*, 8(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00185-2>
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bueno, M. L. M. C. (2019). Configurações Na Fronteira Entre Brasil/Paraguai E a Organização Do Programa Escolas Interculturais De Fronteira (peif). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 1702-1716. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12755>
- Campbell, V. A. (2020). *Goals, Power, and Culture: The Effects of School Organizational Features on Parental Involvement*.
- Carabaña, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.
- Contreras, L. R., & Kiyama, J. M. (2022). «There are Obstacles... But We Can Do It»: Latina/o/x Activate Community Cultural Wealth and Funds of Knowledge in the College Transition. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 34(1), 9-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1334034>
- Corbin J., & Strauss A. (2014). *Basics of Qualitative Research*. SAGE Publications Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/basics-of-qualitative-research/book235578>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Editorial GEDISA.
- Dietz, G. (2001). *Frontier Hybridization or Culture Clash?: Trans-national Migrant Communities and Sub-national Identity Politics in Andalusia, Spain*. <https://escholarship.org/uc/item/20p4h3dr>
- Dryden-Peterson, S. (2018). Family–school relationships in immigrant children's well-being: The intersection of demographics and school culture in the



- experiences of black African immigrants in the United States. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 486-502.  
<https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1294562>
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2021). Unequal Inclusion: The Production of Social Differences in Education Systems. *Social Inclusion*, 9, 301-312.  
<https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4322>
- Engzell, P. (2019). Aspiration Squeeze: The Struggle of Children to Positively Selected Immigrants. *Sociology of Education*, 92(1), 83-103.  
<https://doi.org/10.1177/0038040718822573>
- Escarbajal-Frutos, A., Navarro-Barba, J. y Arnaiz-Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*.  
<https://doi.org/10.15366/tp2019.33.001>
- European Anti-Poverty Network (EAPN). (2021). *El estado de la Pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2020 (11º Informe anual sobre el estado de la pobreza y la exclusión social en España)*. EAPN.
- European Statistics (Eurostat). (2022). *Population by sex, age, migration status and citizenship*. Eurostat.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge & CRC Press. <https://www.routledge.com/Analysing-Discourse-Textual-Analysis-for-Social-Research/Fairclough/p/book/9780415258937>
- Falco, M. (2021). Intencionalidade e responsabilidade: A experiência em Dewey para a educação inclusiva. *Linhas Críticas*, 27, e36898.  
<https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36898>
- Felgueroso-Fernández, F., Vázquez-Vega, P. & Zinovyeva, N. (2009). *Inmigración y resultados educativos en España. Efectos económicos de la inmigración en España: jornadas sobre inmigración: I Informe FEDEA*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2974910>
- Fernández-Reino, M. (2016). Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 141-156.  
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.007>
- Franzé Mudanó, A., Poveda Bicknell, D., Jociles Rubio, M. I., Rivas Rivas, A. M., Villaamil Pérez, F., Peláez Paz, C., & Sánchez Meseguer, P. (2011). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: Un mapa y una lectura crítica. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324424>
- Frisina, A. (2018). Focus Groups in Migration Research: A Forum for “Public Thinking”? En R. Zapata-Barrero, & E. Yalaz (Eds.). *Qualitative Research in European Migration Studies* (pp. 189-208). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_11)
- Hadjisoteriou, C., Faas, D., & Angelides, P. (2015). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*, 67(2), 218-235. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.864599>
- Hernández-Prados, M.-Á., García-Sanz, M.-P., Parra-Martínez, J., & Vicente, M.-Á. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35(1).  
<https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Estadística Continua de Población (ECP) a 1 de julio de 2023*.
- International Organization for Migration (IOM). (2022). *World Migration Report*. IOM. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>

- Mendes, E. (2019). Educação escolar indígena no Brasil: Multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e Cultura*, 71(4), 43-49. <https://doi.org/10.21800/2317-66602019000400013>
- Moreno-Fernández, O., Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G., & León-Sánchez, M. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about immigrant students in European secondary education. *Participatory Educational Research*, 8(1), 160-175. <https://doi.org/10.17275/per.21.9.8.1>
- Olmos-Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2018). *The of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OCDE Publishing.
- Ribeiro, D. & Gaia, R. da S. P. (2021). Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. *Linhas Críticas*, 27, e35968. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35968>
- Santisteban, A., Pagès, J. & Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5\\_29](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29)
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (Eds.). (2001). *The handbook of discourse analysis*. Blackwell Publishers.
- Sorando Ortín, D., & Leal Maldonado, J. (2019). *Distantes y desiguales: El declive de la mezcla social en Barcelona y Madrid*. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.167.125>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Tomaskovic-Devey, D., & Avent-Holt, D. (2019). *Relational inequalities: An organizational approach*. Oxford University Press, USA.
- Torres, F. (2011), *La inserción de los inmigrantes. Luces y sombras de un proceso*. Editorial Talasa. [https://www.academia.edu/27443221/Torres\\_F\\_2011\\_La\\_inserci%C3%B3n\\_de\\_los\\_inmigrantes\\_Luces\\_y\\_sombras\\_de\\_un\\_proceso\\_Madrid\\_Editorial\\_Talasa](https://www.academia.edu/27443221/Torres_F_2011_La_inserci%C3%B3n_de_los_inmigrantes_Luces_y_sombras_de_un_proceso_Madrid_Editorial_Talasa)
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 142-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712207>

## **Sobre el autor**

### **Mario León Sánchez**

Universidad de Sevilla, Sevilla, España  
 <https://orcid.org/0000-0003-0769-8037>

Máster en investigación en Psicología Aplicada (2017). Doctorando en Educación por la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: [mleons@us.es](mailto:mleons@us.es)

## Resumo

O artigo estuda as percepções de pais e mães imigrantes sobre o sistema educacional na Espanha. Usando uma metodologia qualitativa, 35 pais y mães de primeira geração participaram de quatro grupos de discussão. Analisamos: a) A relação entre as culturas de origem e a inclusão escolar; b) As barreiras enfrentadas por essas famílias e as soluções propostas; c) As limitações no desenvolvimento acadêmico dos alunos imigrantes com relação à interculturalidade e à justiça social. Destaca-se a importância de valorizar a diversidade cultural para evitar a segregação, instando as escolas a revisar os recursos e promover as relações intergrupais.

**Palavras-chave:** Comunicação intercultural. Educação intercultural. Escola secundária.

## Abstract

The article examines the perceptions of immigrant parents about the education system in Spain. Using a qualitative methodology, 35 first-generation parents participated in 4 focus groups. The analysis covered: a) The relationship between cultures of origin and school inclusion; b) Barriers faced by these families and proposed solutions; c) Limitations in the academic development of immigrant students with regard to interculturality and social justice. The importance of valuing cultural diversity is highlighted to avoid segregation, urging schools to revise resources and promote intergroup relationships.

**Keywords:** Intercultural communication. Intercultural education. Secondary school.

**Linhas Críticas** | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referencia completa (APA):** León-Sánchez, M. (2024). Inclusión en la escuela secundaria: perspectivas y voces de familias inmigrantes. *Linhas Críticas*, 30, e51489. <https://doi.org/10.26512/lc30202451489>

**Referencia completa (ABNT):** LEÓN-SÁNCHEZ, M. Inclusión en la escuela secundaria: perspectivas y voces de familias inmigrantes. *Linhas Críticas*, 30, e51489. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451489>

**Enlace alternativo:** <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/51489>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasília.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

