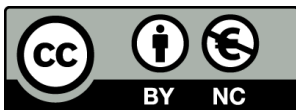


L'IMPACTE DE L'APROXIMACIÓ DELS FONDS DE  
CONEIXEMENT EN LES RELACIONS  
FAMÍLIA-ESCOLA. UN ESTUDI QUALITATIU

**Mireia Machancoses Puchades**



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESI DOCTORAL

**L'IMPACTE DE L'APROXIMACIÓ DELS FONDS DE  
CONEIXEMENT EN LES RELACIONS FAMÍLIA-ESCOLA.  
UN ESTUDI QUALITATIU.**

Mireia Machancoses Puchades

2023





TESI DOCTORAL

**L'IMPACTE DE L'APROXIMACIÓ DELS FONDS DE  
CONEIXEMENT EN LES RELACIONS FAMILIA-ESCOLA.  
UN ESTUDI QUALITATIU.**

Mireia Machancoses Puchades  
2023

PROGRAMA de DOCTORAT INTERUNIVERSITARI en  
PSICOLOGIA de L'EDUCACIÓ (DIPE)

**Co-dirigida per:** Moisès Esteban-Guitart i Carina Siqués Jofre

Memòria presentada per optar al títol de doctora per a la Universitat de Girona



# Universitat de Girona

El Dr. MOISÈS ESTEBAN-GUITART de la Universitat de Girona,

DECLARA:

Que la tesi titulada “L’impacte de l’aproximació dels *fons de coneixement* en les relacions família-escola. Un estudi qualitatiu”, que presenta MIREIA MACHANCOSES PUCHADES per a l’obtenció del títol de doctora, ha estat realitzada sota la meva direcció.

I perquè així consti i tingui els efectes oportuns, signo aquest document.

Dr. Moisès Esteban-Guitart

Girona, 1 de desembre de 2022



# Universitat de Girona

La Dra. CARINA SIQUÈS JOFRE de la Universitat de Girona,

DECLARA:

Que la tesi titulada “L’impacte de l’aproximació dels *fons de coneixement* en les relacions família-escola. Un estudi qualitatiu”, que presenta MIREIA MACHANCOSES PUCHADES per a l’obtenció del títol de doctora, ha estat realitzada sota la meva direcció.

I perquè així consti i tingui els efectes oportuns, signo aquest document.

Dra. Carina Siquès Jofre

Girona, 1 de desembre de 2022

*Al meu pare Carlos i la meua mare Amelia.*

*Al meu germà, Carles.*

*Al meu company de viatge, Jordi.*



*A l'atzar agraeixo tres dons:  
haver nascut dona,  
de classe baixa i nació oprimida.  
I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel.*

*Maria-Mercè Marçal  
Divisa (1977)*

## AGRAIMENTS

Ha arribat el final d'un camí que he recorregut al llarg dels últims anys, un procés solitari on he viscut moments de tota classe. No obstant això, m'han acompanyat moltes persones, de diferents maneres, que m'han fet el camí més planer i, sense dubte, han ajudat a fer que aquesta tesi hagi sigut possible:

- Gràcies... al meu codirector, en Moisès, una peça clau en la construcció de la tesi, sempre amb paraules d'ànim i donant-me l'empenta que necessitava a cada moment. Sense tu no hauria estat possible.
- Gràcies... a la Carina, l'altra codirectora de la tesi. Amb tu va començar tot. Gràcies per la confiança i per haver continuat aquí després de la teva merescuda jubilació.
- Gràcies... a les meves amigues de la Universitat de València (Sílvia, Júlia i Casandra), per haver cregut en mi des del principi i per recolzar-me durant tots aquests anys a persistir en la tesi.
- Gràcies... a les meves amistats de Girona i de Real, per compartir amb mi les angoixes viscudes i per donar-me els millors consells.
- Gràcies... a la meua cosina Pilar, per haver estat el meu referent a seguir en el món de l'educació.
- Gràcies... al meu company de viatge, Jordi, perquè des que vas arribar a la meua vida has cregut amb mi, fins i tot en els moments que ni jo ho feia. Eres el meu pilar. T'estime.
- Gràcies... als meus pares i al meu germà. Han passat moltes coses en aquests anys, però continuem junts i forts malgrat la distància que ens separa. Gràcies per ser el meu suport incondicional. Us estime.
- Gràcies... als meus avis, que ja no estan, però que sempre han estat molt orgullosos de nosaltres. Estic segura que ens seguiu donant llum al camí. Aquesta tesi va per vosaltres.

## TESI PRESENTADA PER COMPENDI D'ARTICLES

La present tesi es tracta d'un treball per compendi d'articles de recerca, la qual ha proporcionat dades que han contribuït a la presentació i publicació d'articles, que recollim als annexos:

Machancoses, M. (2021). El Impacto de la Aproximación Fondos de Conocimiento desde la Visión de las Docentes y las Familias. Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>

Machancoses, M., Siqués, C., i Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 6-17. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>

*En revisió:*

Machancoses, M, Siqués, C. i Esteban Guitart, M. The impact of funds of knowledge approach. A qualitative study on teachers and families perceptions. *Teaching and Teacher Education*.



<b>1. RESUM-RESUMEN-ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
RESUM.....	12
RESUMEN .....	14
ABSTRACT.....	16
<b>2. INTRODUCCIÓ.....</b>	<b>18</b>
BENEFICIS D'UNES BONES RELACIONS FAMILIA-ESCOLA.....	20
LA PERSPECTIVA DEL DÈFICIT EN EDUCACIÓ.....	27
L'APROXIMACIÓ DELS <i>FONS DE CONEIXEMENT</i> ("FUNDS OF KNOWLEDGE").....	31
L'IMPACTE DE L'APROXIMACIÓ <i>FONS DE CONEIXEMENT</i> .....	34
LA IMPLEMENTACIÓ DE L'APROXIMACIÓ DELS FONS DE CONEIXEMENT. CONTEXT D'ESTUDI .....	39
<b>3. OBJECTIUS TESI DOCTORAL .....</b>	<b>43</b>
<b>4. ARTICLES.....</b>	<b>45</b>
EL IMPACTO DE LA APROXIMACIÓN FONDOS DE CONOCIMIENTO DESDE LA VISIÓN DE LAS DOCENTES Y LAS FAMILIAS. UN ESTUDIO CUALITATIVO. ( <i>ARTICLE 1</i> ).....	46
LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UN ESTUDIO CUALITATIVO ( <i>ARTICLE 2</i> ) .....	48
THE IMPACT OF THE FUNDS OF KNOWLEDGE APPROACH. A QUALITATIVE STUDY ON TEACHER'S AND FAMILIES' PERCEPTIONS. ( <i>ARTICLE 3</i> ).....	50
<b>5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....</b>	<b>52</b>
CONTIBUCIONS, LIMITACIONS I FUTURES LINIES DE RECERCA.....	58
<b>6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>63</b>
<b>7. ANNEXES .....</b>	<b>70</b>
ANNEX I. EL IMPACTO DE LA APROXIMACIÓN FONDOS DE CONOCIMIENTO DESDE LA VISIÓN DE LAS DOCENTES Y LAS FAMILIAS. UN ESTUDIO CUALITATIVO.....	71
ANNEX II. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UN ESTUDIO CUALITATIVO.....	85
ANNEX III. THE IMPACT OF THE FUNDS OF KNOWLEDGE APPROACH. A QUALITATIVE STUDY ON TEACHER'S AND FAMILIES' PERCEPTIONS.....	97
ANNEX IV. QÜESTIONARI PREVI A LA PARTICIPACIÓ DE LES DOCENTS EN EL PROGRAMA <i>FONS DE CONEIXEMENT</i> . .....	119
ANNEX V. QÜESTIONARI POSTERIOR A LA PARTICIPACIÓ DE LES DOCENTS EN EL PROGRAMA <i>FONS DE CONEIXEMENT</i> . .....	121
ANNEX VI. GUIÓ ESTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LES FAMÍLIES.....	123

## 1. RESUM-RESUMEN-ABSTRACT

La present tesi doctoral parteix d'un gran nombre d'investigacions que han posat de relleu els beneficis d'unes bones relacions família-escola en els processos de desenvolupament i aprenentatge dels infants (Blasco, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2018; Esteban-Guitart i Vila, 2013a; García-Bacete, 2003; Vila, 1998, Blanch et al., 2021 i Smith et al., 2022). Especialment, aquestes relacions s'han mostrat necessàries en situacions de discontinuïtat entre l'escola i la família (Poveda, 2001). En aquest sentit, el programa educatiu *fons de coneixement* sorgeix inicialment amb l'objectiu de millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat hispà, crear relacions de confiança mútua entre docents i famílies i facilitar processos de contextualització educativa i curricular. L'aproximació *fons de coneixement* ha mostrat beneficis especialment en la millora de les relacions família-escola (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Hensley, 2005; Lin i Bates, 2010; Llopart, Serra i Esteban-Guitart, 2018; Meyer i Mann, 2006; Tenery, 2005; White i Karabon, 2016). No obstant això, no es coneix l'impacte que té el programa per part de les mateixes famílies visitades. Aquesta tesi pretén contribuir a la literatura existent en un doble sentit. En primer lloc, identificant els factors que incideixen en la millora d'aquestes relacions mitjançant l'aplicació del programa i, en segon lloc, analitzant per primera vegada a la literatura disponible al respecte, l'impacte del programa sobre les famílies visitades segons les seves vivències i percepcions. Per a fer-ho, es va aplicar l'esmentat programa a una escola de titularitat pública de Girona, en famílies amb nens i nenes d'Educació Infantil (de tres anys), en les quals s'observava una certa discontinuïtat en les relacions amb l'escola. En aquest sentit, varen participar 6 docents del cicle d'Educació Infantil que varen visitar a 6 famílies segons els criteris: poca o mala relació amb l'escola (discontinuïtat), cert coneixement de la llengua d'acollida, representació de l'heterogeneïtat de procedències de l'alumnat essent dues d'elles procedents de Gàmbia i del Marroc, una d'Hondures, una de l'Índia.

La tesi s'articula al voltant de tres articles vinculats a aquesta temàtica. Destaquem dues aportacions d'aquests, que es deriven dels objectius plantejats. En primer lloc, la identificació dels factors que incideixen en la millora de les relacions família-escola. Això es concreta en la definició d'unes bones relacions i caracterització d'aquestes, descripció dels beneficis que se'n deriven, identificació de la contribució del programa a la millora de les dites relacions, així com la identificació dels arguments a favor, i en contra, de la participació de les famílies, tipus d'implicació desitjada, i dificultats percebudes de la mateixa segons docents i famílies participants. Per altra banda, l'anàlisi de l'impacte del programa segons les famílies participants tot identificant les seves creences en relació amb l'escola, docents i relacions família-escola després de ser visitades, així com a partir de les percepcions de les docents participants.

Els resultats mostren una millora en les relacions i un augment de confiança per part de les docents i les famílies participants, així com la necessitat de compartir espais a fora de l'escola per l'eliminació de prejudicis per part de les docents i per la voluntat de les famílies de què es conegui més i millor la seva cultura de procedència. També afirmen que, després de la participació en el programa, els seus fills i filles van més a gust a l'escola i s'observa una major predisposició de les famílies per participar en les activitats

de l'escola. No obstant això, aquest estudi de caràcter qualitatiu no pretén generalitzar dits resultats fora del context en què s'han dut a terme.

Com a conclusió, tant per part de docents com de les famílies, es realça la importància de l'establiment d'unes bones relacions per consolidar vincles de confiança mútua. També es conclou que la implicació i participació de les famílies, en la majoria de casos depèn de la implicació, reconeixement i aprofitament per part de l'equip docent en conèixer les vivències i pràctiques familiars per vincular-les en les activitats formals d'ensenyança i aprenentatge, i així afavorir aprenentatges més contextualitzats i significatius. En definitiva, el programa *fons de coneixement* pot contribuir a l'establiment de relacions més horitzontals i participatives si es té en compte la veu de les famílies, aspecte que consideren que s'hauria de desenvolupar més explícitament en l'aproximació explicada. Per exemple, la seva inclusió en el propi co-disseny de les activitats educatives, així com la participació en els grups d'estudi, conjuntament amb les docents i investigadores de la universitat.

**Paraules clau:** fons de coneixement, relacions família-escola, confiança mútua, implicació parental.

La presente tesis doctoral parte de un gran número de investigaciones que han puesto de manifiesto los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños (Blasco, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2018; Esteban-Guitart y Vila, 2013a; García-Bacete, 2003; Vila, 1998, Blanch et al., 2021 y Smith et al., 2022). Especialmente, estas relaciones se han mostrado necesarias en situaciones de discontinuidad entre la escuela y la familia (Poveda, 2001). En este sentido, el programa educativo fondos de conocimiento surge inicialmente con el objetivo de mejorar el rendimiento académico del alumnado hispano, crear relaciones de confianza mutua entre docentes y familias y facilitar procesos de contextualización educativa y curricular. La aproximación fondos de conocimiento ha mostrado beneficios especialmente en la mejora de las relaciones familia-escuela (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Hensley, 2005; Lin i Bates, 2010; Llopart, Serra i Esteban-Guitart, 2018; Meyer y Mann, 2006; Tenery, 2005; White y Karabon, 2016). No obstante, no se conoce el impacto que tiene el programa por parte de las propias familias visitadas. Esta tesis pretende contribuir a la literatura existente en un doble sentido. En primer lugar, identificando los factores que inciden en la mejora de estas relaciones mediante la aplicación del programa y, en segundo lugar, analizando, por primera vez en la literatura disponible al respecto, el impacto del programa sobre las familias visitadas según sus vivencias y percepciones. Para ello, se aplicó dicho programa en una escuela de titularidad pública de Girona, en familias con niños y niñas de Educación Infantil (de tres años de edad), en las que se observaba una cierta discontinuidad en las relaciones con la escuela. En este sentido, participaron 6 docentes del ciclo de Educación Infantil que visitaron a 6 familias según los criterios: poca o mala relación con la escuela (discontinuidad), cierto conocimiento de la lengua de acogida, representación de la heterogeneidad de procedencias del alumnado siendo dos de ellas procedentes de Gambia y de Marruecos, una de Honduras y una de la India.

La tesis se articula en torno a tres artículos vinculados a esta temática. Destacamos dos aportaciones de los mismos, que derivan de los objetivos fijados. Por un lado, la identificación de los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela. Eso se concreta en la definición de unas buenas relaciones y caracterización de las mismas, descripción de los beneficios que se derivan, identificación de la contribución del programa a la mejora de dichas relaciones, así como la identificación de los argumentos a favor, y en contra, de la participación de las familias, tipo de implicación deseada, y dificultades percibidas de la misma según docentes y familias participantes. Por otro lado, el análisis del impacto del programa según las familias participantes, identificando sus creencias en relación con la escuela, docentes y relaciones familia-escuela después de ser visitadas, así como a partir de las percepciones de las docentes participantes.

Los resultados muestran una mejora en las relaciones y un aumento de confianza por parte de las docentes y las familias participantes, así como la necesidad de compartir espacios fuera de la escuela para la eliminación de prejuicios por parte de las docentes y por la voluntad de las familias de que se conozca más y mejor su cultura de procedencia. También afirman que, después de la participación en el programa, sus hijos

e hijas van más a gusto a la escuela y se observa una mayor predisposición de las familias para participar en las actividades de la escuela. No obstante, este estudio de carácter cualitativo no pretende generalizar dichos resultados fuera del contexto en el que se han llevado a cabo.

A modo de conclusión, tanto por parte de docentes como de las familias, se realza la importancia del establecimiento de unas buenas relaciones para consolidar vínculos de confianza mutua. También se concluye que la implicación y participación de las familias, en la mayoría de los casos, depende de la implicación, reconocimiento y aprovechamiento por parte del equipo docente en conocer las vivencias y prácticas familiares para vincularlas en las actividades formales de enseñanza y aprendizaje, y así favorecer aprendizajes más contextualizados y significativos. En definitiva, el programa fondos de conocimiento puede contribuir al establecimiento de relaciones más horizontales y participativas si se tiene en cuenta la voz de las familias. Aspecto que consideramos que se debería desarrollar más explícitamente en la aproximación explicada. Por ejemplo, a través de su inclusión en el propio codiseño de las actividades educativas, así como la participación en los grupos de estudio, conjuntamente con las docentes e investigadoras de la universidad.

**Palabras clave:** fondos de conocimiento, relaciones familia-escuela, confianza mutua, implicación parental.

## ABSTRACT

The present doctoral thesis is part of a large number of research studies that have highlighted the benefits of good family-school relationships in the development and learning processes of children (Blasco, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2018; Esteban-Guitart and Vila, 2013a; García-Bacete, 2003; Vila, 1998, Blanch et al., 2021 & Smith et al., 2022). Especially, these relationships have been shown to be necessary in situations of home-school discontinuity (Poveda, 2001). In that regard, the educational program Funds of Knowledge initially arise with the aim of improving the academic efficiency of Hispanic students, creating relationships of mutual trust between teachers and families and facilitating educational and curricular contextualization processes. The approach of funds of knowledge has shown benefits especially in improving family-school relationships (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Hensley, 2005; Lin & Bates, 2010; Llopart, Serra & Esteban-Guitart, 2018; Meyer and Mann, 2006; Tenery, 2005; White and Karabon, 2016). However, the influence of the program on the own visited families is not known. This thesis is intended to contribute to existing literature in a two-way sense. First, by identifying the factors that impact the improvement of these relationships through the application of the program and, second, by analyzing, the first time in the literature available about it, the impact of the program on the families visited according to their experiences and perceptions. For this purpose, this program was applied at a public school in Girona, in families with children of Child Education (three years old), in which a certain discontinuity in relations with the school was observed. In this sense, 6 teachers participated in the Child Education cycle who visited 6 families according to the criteria: low or poor relationship with the school (discontinuity), some knowledge of the host language, representation of the heterogeneity of the origins of the students, being two of them from Gambia and Morocco, one from Honduras and one from India.

The thesis is articulated around three articles linked to this theme. We highlight two contributions from them, which derive from the fixed objectives. On the one hand, the identification of factors that influence the improvement of home-school relationships. This is concretized in the definition of good relationships and their characterization, description of the benefits that derive, identification of the contribution of the program to the improvement of such relationships, as well as the identification of the arguments in favor, and against, the participation of families, the type of involvement desired, and its perceived difficulties according to teachers and participating families. On the other hand, the analysis of the impact of the program according to the participating families, identifying their beliefs in relation to the school, teachers and family-school relationships after being visited, as well as from the perceptions of the participating teachers.

The results show an improving in relationships and an increasing of trust by the participating teachers and families, as well as the need to share spaces outside of school in order to the elimination of teacher's prejudices and the willingness of families that the educators learn more and better about their culture of origin. They also state that, after participation in the program, their sons and daughters are more comfortable in school and there is a greater willingness of families to participate in school activities.

However, this qualitative study is not intended to generalize such results outside the context in which it has been studied.

In conclusion, by both teachers and families, it enhances the importance of establishing good relationships to consolidate links of mutual trust. It is also concluded that the involvement and participation of families, in most of the cases, depends on the involvement, recognition and to gain leverage by the teaching team in knowing family experiences and practices to link them in formal teaching and learning activities, in order to favor more contextualized and meaningful learnings. Ultimately, the Fund of Knowledge program can contribute to more horizontal and participatory relationships by considering the voice of families, what we believe should be developed more explicitly in the approximation explained. For instance, through its inclusion in the co-design itself of educational activities, as well as participation in study groups, together with the university's teachers and researchers.

**Keywords:** funds of knowledge, home-school relationships, mutual trust, parental involvement.



## 2. INTRODUCCIÓ

La finalitat principal d'aquesta tesi és abordar l'impacte que té l'aproximació dels *fons de coneixement* ("funds of knowledge") segons docents participants i, per primera vegada a la literatura disponible, segons les percepcions de les famílies visitades.

La introducció es divideix en quatre seccions. En primer lloc, s'introdueix la qüestió de la importància de les relacions família-escola, en segon lloc, a partir del marc de les continuïtats-discontinuitats família-escola, s'aborda la perspectiva del dèficit en educació, especialment en famílies de procedència estrangera. En tercer lloc, descrivim els principals conceptes teòrics i metodològics de l'aproximació dels *fons de coneixement* i, per últim, analitzem l'impacte que ha tingut aquesta en els principals agents que formen part del context escolar a partir d'una revisió de la literatura.

La família és el primer agent socialitzador de l'infant. Des del naixement, l'entorn familiar és el principal influent en la formació d'actituds, valors, sentiments, costums i conductes que formen la seva personalitat (Acuña i Rodrigo, 1998; Barrera-Díaz i Lucía-Hernández, 2018 en Espinoza-Freire, 2022; Vila i Esteban-Guitart, 2017). Progressivament, el nen o nena es relacionarà amb la resta d'entorns propers, on l'escola esdevindrà un escenari cabdal (Blanch et al., 2008; Gallego-Martín, 2016; Vila, 1995). Així doncs, diferents autores i autors afirmen que l'educació de l'infant és una tasca compartida entre família i escola, essent ambdues indispensables per a la socialització, per a la construcció d'identitat i l'aprenentatge de valors que defineixen com a persona a l'individu (Blanch et al., 2008; Garcia et al., 2010; Torío, 2004).

En aquest sentit, un considerable corpus empíric demostra els beneficis de la implicació parental i unes bones relacions família-escola, enteses com el conjunt d'interaccions entre docents i pares/mares amb l'objectiu de connectar ambdós contextos de socialització, tenint el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant com a objectiu principal i compartit (Epstein, 2018). En aquest sentit, les revisions de la literatura efectuades per Blanch et al. (2021), Blasco (2018), Henderson i Mapp (2002) o Semke i Sheridan (2012) mostren l'impacte positiu que tenen unes fluides i positives relacions família-escola en el rendiment acadèmic dels estudiants, així com en general, en la promoció de la salut, l'aprenentatge i el desenvolupament de les criatures.

Segons la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner (1979), l'aprenentatge i desenvolupament de l'infant és promogut en la mesura que els diferents contextos de vida i socialització, com és ara l'escola i la família, estableixen vincles, lligams i relacions. Aquestes connexions poden prendre la forma d'activitats compartides, comunicació en els dos sentits (intercanvi d'informacions), l'aparició de confiança mútua, una orientació positiva, el consens de metes i un equilibri de poders en benefici de la persona en desenvolupament (Gifre i Esteban-Guitart, 2012). Segons ho estableix el mateix autor: "El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que

se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás” (Bronfenbrenner, 1985, pp. 51-52). En un altre context, l’autor ho estableix d’aquesta manera en el marc del que considera la seva hipòtesi de treball número 34:

El potencial evolutivo de los entornos de de un mesosistema se ve incrementado si los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona vinculante en ambos entornos estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. (Bronfenbrenner, 1979, p. 238).

Hipòtesis que se sosté en el marc de la coneguda noció de *mesosistema* entesa com la interrelació entre dos o més contextos de vida i activitat, on la persona en desenvolupament té una participació activa, adoptant rols, establint relacions interpersonals particulars, així com realitzant-hi activitats específiques. Essent l’exemple paradigmàtic, les relacions entre l’escola i la família.

De fet, i en aquest sentit, diferents estudis donen suport empíric a dita hipòtesi. Pérez-Díaz et al. (2001), per exemple, mostra que quan les famílies mantenen contacte amb els i les docents, els fills aconseguen millors resultats en el procés d’ensenyament-aprenentatge. En aquesta mateixa línia se situa l’anàlisi de Hampden-Thompson i Galindo (2017) dut a terme a més de 10.000 estudiants en el marc del *Longitudinal Study of Young People in England*. Conclouen que les relacions escola-família són predictores d’un bon rendiment acadèmic, especialment quan les famílies mostren un grau de satisfacció alt en relació amb l’escola. Beneficis que segons la metaanàlisi duta a terme per Smith i col·laboradors/es (2022) transcendeixen els merament escolars, destacant impactes positius en el benestar, la salut i el desenvolupament personal i emocional. De fet, l’anàlisi de García-Bacete (2003) destaca beneficis en tres nivells:

- En els estudiants: millora de les notes, actituds més favorables en relació amb les tasques escolars, conductes més adaptatives, una major autoestima, realització dels deures, participació en les activitats de l'aula, menor escolarització en programes d'educació especial, menor taxa d'abandonament i absentisme;
- En els docents: millors habilitats interpersonals i d'ensenyança, major satisfacció professional, major compromís amb la instrucció;
- En les famílies: augment del sentit d'autoeficàcia, increment de la comprensió dels programes escolars, valoració del rol que tenen en relació amb l'educació dels seus fills i filles, major motivació per continuar la seva pròpia educació, millora de la comunicació amb els seus fills en general i sobre les tasques escolars en particular, desenvolupament d'habilitats positives cap a la paternitat.

Els treballs realitzats per Epstein (1995, 2018, amb Boone, 2022) relatius a la implicació de la família amb l'escola, proposen sis formes diferents en què ambdues institucions poden treballar juntes per potenciar els beneficis dels i les estudiants:

Tipus 1. *Obligacions bàsiques de la família*: referent al suport amb els estudis, creant condicions positives per fomentar l'èxit escolar.

Tipus 2. *Comunicació*: consisteix en el disseny i implementació de formes pràctiques de comunicació bidireccional entre família i escola sobre el progrés dels i les estudiants.

Tipus 3. *Voluntariat*: es refereix a les famílies que tenen iniciativa per a intervenir en diverses funcions de la institució educativa.

Tipus 4. *Aprenentatge a casa*: es basa en la manera en què les famílies ajuden als seus fills/es a casa pel que fa a les tasques escolars.

Tipus 5. *Presa de decisions*: col·laboració activa de les famílies en decisions escolars i en el desenvolupament d'activitats per al progrés de la institució escolar.

Tipus 6. *Col·laboració amb la comunitat*: consisteix en la participació de les famílies en activitats de la comunitat, que fomenten un millor rendiment acadèmic dels seus fills/es.

És a dir, totes aquestes formes d'implicació familiar s'entenen per la indiscutible necessitat de participació activa que tenen les famílies en el procés educatiu dels seus fills i filles, essent seguidors i guies de tot el procés acadèmic i educatiu des dels inicis fins al final de l'escolarització. De fet, l'autor sosté la importància d'afavorir unes bones relacions no només entre escola i família, afegint també altres agents socials i comunitaris, a través de la forma de "consorcis" ("partnerships") on l'escola juga un rol cabdal en tant que node d'interconnexió-organització entre els diferents agents socials, educatius i comunitaris en benefici de la població escolar (Epstein, 2018).

En la mateixa línia, diverses investigacions com les de Villalobos-Martínez et al. (2015), Chong (2016), Albán i Calero (2017), Barca-Lozano et al. (2007) han obtingut resultats molt similars, destacant que existeix una correlació directa, positiva i significativa entre la implicació familiar i la gestió institucional. Així doncs, quan existeix una inadequada gestió de la institució escolar, la implicació familiar en el context educatiu serà insuficient, posant de manifest que és l'escola la institució encarregada de promoure aquesta participació.

Cruz Diaz (2022), en una recent revisió sistemàtica sobre participació i relacions família-escola, recull diverses percepcions i discursos al voltant de la participació educativa. Per una banda, s'afirma que entre l'escola i la família hi ha una meta comuna, per la qual cosa s'hauria de portar a terme de forma conjunta entre ambdues institucions. L'escola i les famílies es consideren sistemes interdependents, per la qual cosa els resultats no es poden explicar de manera aïllada. Per exemple, en l'estudi de López et al. (2004) es parla de les influències família-escola com influències superposades, fet que ressalta també la necessitat del treball conjunt entre les dues institucions. En la mateixa línia, Payà i Tormo (2016) destaquen la necessitat de relació entre família i escola pel desenvolupament integral de l'alumnat: "La familia y la escuela son dos contextos que trabajan conjuntamente por el desarrollo integral del alumnado, por lo que la relación entre ellos ha de ser cordial, pues comparten responsabilidades e implicación en diferentes tareas que permiten la participación de las familias en el centro" (p. 228).

Així doncs, el desenvolupament de la vinculació de les famílies amb l'escola s'ha associat a la millora del rendiment acadèmic, dels aprenentatges, així com del benestar i el desenvolupament de l'aprenent. Pedraza et al. (2017) afirma que l'escola respon a les demandes socials i contribueix a la solució d'una gran diversitat de problemàtiques que sorgeixen de les relacions escolars i comunitàries, però necessita la col·laboració de factors claus de la societat i, en particular, de les famílies dels i les estudiants. Ara bé, Cruz (2022) afirma que malgrat això, la realitat observada és una participació encara superficial, com l'assistència a reunions, la participació en l'associació de famílies i el seguiment del rendiment escolar de l'alumnat; essent escassa o insuficient la implicació activa en la gestió o en la presa de decisions del centre escolar.

Els beneficis esmentats semblen ser especialment sensibles en aquells casos caracteritzats per una major discontinuïtat entre els codis i pràctiques escolars i familiars, per exemple en situacions de desigualtat econòmica i/o diferència cultural (Crosnoe, 2012; Gregorio, 2007; Poveda, 2001). En aquests casos pot existir un desconeixement del sistema educatiu, prejudicis i estereotips i, fins i tot conflictes culturals donada la dificultat per entendre matisos o el funcionament, codis i pràctiques del centre escolar d'acollida (de Gregorio, 2007; Garreta i Llevot, 2007). Poveda (2001) exposa la lògica del marc del desajust o discontinuïtats família-escola de la següent manera:

- L'ensenyança-aprenentatge és un procés dialògic, social, comunicatiu que suposa competència tant en els continguts conceptuals d'aprenentatge com en el format d'interacció-comunicació.
- La població escolar parteix d'una "motxilla" social, cultural, lingüística i alfabetitzadora prèvia.
- La pràctica formal d'ensenyança i aprenentatge requereix determinats aprenentatges conceptuals i repertoris d'interacció particulars que poden estar en una major o menor continuïtat amb les experiències, recursos i repertoris de l'alumnat. Segons Collet et al. (2014) es tracta de concebre l'escola com un "país", com una cultura, una geografia, un camp de relacions socials particular amb temps, espais, relacions, legislació, poders que facilita o dificulta, promou, o retreu, determinades pràctiques, codis i vincles.

- L'alumnat de classe treballadora i grups infrarepresentats, en els codis i cultura escolar, poden experimentar situacions de desconeixement, desconcert, i fins i tot desconexió, en trobar-se amb valors i conductes culturals contràries a les adquirides en el context familiar-comunitari.

Quan ens trobem en contextos on la diversitat de les famílies és pronunciada, és important que l'equip docent plantegi la seva pràctica educativa per tal que els grups no representats en la cultura escolar (en aquest cas, aquells qui procedeixen d'altres països) no vegin afectat el seu èxit educatiu, per la seva única condició de procedència migratòria o cultural (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2003; Besalú, 2001; Besalú i Vila, 2007; Essomba, 2003; Florian i Black-Hawkins, 2010). Segons ho exposa Poveda (2001):

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. 7)

En aquest sentit, els resultats publicats a l'informe PISA 2018 (Cebrián et al., 2019) mostren que, en la major part dels països seleccionats -entre ells Espanya- els i les estudiants amb antecedents migratoris, siguin de primera o segona generació, van obtenir significativament pitjors resultats que els i les companyes natives en les competències avaluades. Concretament a Espanya, en la majoria de comunitats autònomes, els resultats tornen a mostrar una diferència significativa de puntuacions, essent les millors les de les persones natives envers les d'origen migratori. Per exemple, en la mitjana de països de l'OCDE, els i les estudiants d'origen cultural divers obtenen 39 punts menys en matemàtiques que els nadius; concretament a Espanya s'obté una diferència de 40 punts, molt similar a la mitjana. Pel que fa als resultats en ciències, en la mitjana de països de l'OCDE, els i les estudiants d'origen estranger obtenen 41 punts



menys en ciències que els nadius. A Espanya aquesta diferència se situa en 34 punts, significativament inferior a la mitjana de l'OCDE. S'evidencia que aquestes diferències tenen una estreta relació amb les circumstàncies sociodemogràfiques dels i les estudiants.

Davant aquest escenari, segons el paradigma de les (dis)continuitats família-escola, és el sistema educatiu qui ha de donar resposta per disminuir aquestes diferències. Cebrián et al. (2019) conclouen que: "El modo en que los sistemas y centros educativos responden a los desafíos y a las oportunidades que se presentan en este escenario tiene consecuencias importantes que influyen en el bienestar económico y social de todos los miembros de la sociedad, incluidos los propios inmigrantes." (p. 93). Tornant a l'anàlisi de Poveda (2001), es parteix d'una problemàtica sistèmica, allunyada de factors individuals o personals, on es recomana modificar l'organització de l'activitat per aproximar-la a l'experiència de l'alumnat i facilitar així els processos d'establiment de continuïtats educatives entre família i escola, que segons el model de Bronfenbrenner ens hi referíem anteriorment sota el concepte de mesosistema.

Cal esmentar que aquesta resposta ha d'anar acompanyada d'un exercici d'autocrítica des del sistema educatiu d'acollida, deixant de banda les perspectives deficitàries - explicades a continuació- que han intentat donar resposta a aquestes desigualtats al llarg dels anys; així com el replantejament dels vincles entre docents i famílies des d'una doble perspectiva que integri una democràcia eficaç (major participació) així com a partir de principis basats en la inclusió, l'equitat i la igualtat (Collet, 2020). Per exemple, Collet et al. (2014) ens conviden a replantejar l'anàlisi de les relacions entre escola, famílies i resultats acadèmics atorgant un paper protagonista a la inclusió de totes les famílies en la pràctica escolar, la lluita contra la reproducció de les desigualtats socials, així com la co-responsabilitat educativa entre els diferents agents socials, educatius i comunitaris. De manera que s'ha de generar un procés de *desculpabilització* de les famílies d'origen divers considerades amb un pobre capital cultural, falta de coneixement i implicació escolar, així en general deficitària en l'àmbit lingüístic, social i/o cultural.

Partim de la base que la relació família-escola es comprèn com una construcció sociocultural que implica tant les institucions educatives com l'entorn. La realitat és que aquesta relació, aparentment evident, no es concreta dintre d'unes normes educatives i manca d'una dinamització de les accions en l'àmbit escolar i familiar (Ortega i Cárcamo, 2018). Això implica que la institució formal, l'escola, opera des d'una referència monocultural, com ho són els coneixements i les normes escolars (Collet, 2020; Matus, 2020; Plá, 2016).

Segons la *perspectiva del dèficit en educació* (Valencia, 2010), que els i les estudiants estrangers/es obtinguin pitjors resultats acadèmics en comparació als autòctons/es és degut a una suposada pobra alfabetització o una falta de recursos socials, lingüístics i culturals. Segons el marc de les continuïtats-discontinuitats família-escola (Poveda, 2001), exposat anteriorment, el que és rellevant en aquestes diferències són les relacions de poder que s'estableixen entre el grup cultural majoritari -el d'acollida-, i el minoritari -les persones migrants- (Ogbu, 1982). Així doncs, Esteban-Guitart et al. (2012) expliquen que aquesta perspectiva suggereix que els nens i nenes que pertanyen als grups majoritaris realitzen una transició menys problemàtica de la família a l'escola que els nens i nenes dels grups minoritaris o infrarepresentats en la cultura i hegemonia escolar. Per als primers, la cultura escolar va intrínseca (es comparteixen codis), mentre que per als segons hi ha un desconeixement i distància que dificulta la relació entre ambdós entorns i, per tant, perjudica en l'èxit acadèmic dels menors. Així doncs, l'alumnat autòcton té més facilitat per atribuir un sentit als continguts escolars que l'alumnat estranger (Coll, 1988).

En aquest sentit, s'assumeix que la diversitat cultural és un fenomen propi a l'ésser humà i a l'evolució històrica, que s'ha d'enfocar des d'una mirada crítica-intercultural (Fajardo, 2014 en Zapata, 2022), de manera que no es pot definir una família com deficitària pel seu estatus acadèmic, lingüístic o cultural donat que totes disposen d'habilitats, recursos, coneixements, sabers, experiències i vivències, resultat de les seves transaccions quotidianes amb el món (Llopart et al., 2017).

De fet, el desconeixement mutu, en situacions de discontinuïtat família-escola (Poveda, 2001), pot conduir a prejudicis en ambdós sentits que dificultin, precisament, unes bones relacions, així com l'establiment d'aliances basades en la confiança mútua. Aspecte subjacent al qual anteriorment ens referíem com a discontinuïtats educatives. En molts casos, les famílies d'origen estranger procedeixen de marcs hermenèutics on la visió de l'escola i les relacions entre família-escola són ben diferents de les adoptades en el context escolar.

Bernstein (1970) va denunciar que les famílies que no eren de classe mitjana, blanques i autòctones tenien uns "obstacles culturals", en forma de problemes i dificultats, implícits a la seva condició de classe treballadora i/o d'immigrants, que provocaven que els seus fills/es accediren a l'escola sense els coneixements, les habilitats i les competències necessàries per tenir èxit. És a dir, la visió predominant al llarg de la història és que si els i les alumnes provinents de les famílies més vulnerables obtenien pitjors resultats era per culpa d'aquestes, degut a la manca de coneixements i d'implicació en lo escolar (Besalú, 2002 i 2007). Així doncs, diverses investigacions dels anys 60 i 70 sostenien que l'escola era un espai de (re) producció de les desigualtats socials, i per això, proposaven que eren les famílies les que havien de fer un esforç per conèixer, participar i implicar-se més i millor en l'educació dels seus fills i filles. Aquest fet és conegut amb el terme *blaming the victim*, que culpabilitza a la víctima del sistema social i escolar de desigualtats del seu propi fracàs. Explica que les seves dificultats són degudes a la falta d'esforç, obviant les barreres estructurals en què es troba. Així doncs, aquesta visió demostra que qui reproduceix les desigualtats socials no són les famílies, sinó els i les professionals dels centres educatius i les dinàmiques institucionals (Collet, et al., 2014).

Vigorenas et al. (2021), en un estudi sobre prejudici ètnic, diversitat cultural i igualtat escolar, conclouen que el professorat encara mostra prejudicis envers la diversitat cultural i la immigració, al considerar a les cultures minoritzades com un problema dintre de l'aula. També reconeixen tenir unes expectatives acadèmiques menors en comparació amb la resta d'alumnat autòcton. Si bé és cert que també van reconèixer

una mancança quant a formació adequada per a treballar amb aquesta tipologia d'alumnat. Per a millorar el vincle entre docents i famílies i afavorir l'èxit acadèmic, és indispensable construir més i millors vincles entre docents i famílies tenint en compte els elements contextuais, estructurals, de relacions de poder i d'estatus (Collet i Tort, 2011, 2015, 2017; Fernandez Enguita 2007; Viñao, 2002).

L'estudi d'Olivencia (2010) ens parla de diferents maneres d'enfocar aquesta realitat intercultural des de l'escola, a partir de dues perspectives predominants. Per una banda, la perspectiva *romàntic-folklorica* predomina en molts centres en què l'equip docent sent la interculturalitat com una proposta utòpica, que es reflecteix en la pràctica real amb el coneixement de determinats aspectes de les cultures del seu alumnat d'origen divers socioculturalment mitjançant festes i jornades escolars específiques. Aquesta perspectiva té un dèficit que radica en el fet que l'únic que es coneix i es valora és el folklore (ball, música, vestimenta, gastronomia...) en moments puntuals de la convivència escolar, sense cap mena de vinculació amb els elements curriculars.

Per altra banda, l'enfocament *crític-emocional* s'associa a un professorat compromès amb la diversitat cultural com un element motivador per a la transformació, el canvi i la innovació curricular. La interculturalitat es planteja com una proposta dirigida a tota la comunitat educativa i es dinamitza l'escola com un espai on tenen veu famílies i alumnat autòcton i immigrant per a conviure junts, on el contagi emocional de l'intercanvi cultural és un element clau per a fomentar l'autoestima dels i les joves immigrants i també, de la crítica constructiva de les diferents identitats culturals grupals. En aquesta perspectiva la importància se centra en la participació comunitària i en la utilització de tots els recursos de la institució escolar, sempre des d'un compromís crític del professorat amb les minories i diversitats presents a l'aula i a favor d'un currículum intercultural. Només quan ens acceptem i ens sentim acceptats, som capaços d'acceptar a la resta. Un procés d'integració no es pot desvincular del coneixement mutu, "integrarse no pot implicar haver de renunciar a la pròpia cultura. Si fos així seria un empobriment... per a les dues parts" (Moreno et al., 2002, pàg. 2).

Epstein (1995, 1998), com s'afirmava anteriorment, també sostén que la participació de les famílies a l'escola no deu limitar-se tan sols a aquests dos espais, sinó que deuen incloure una aliança amb la comunitat a la qual pertanyen aquests estudiants i les seves famílies. La comunitat suposa el context dels i les estudiants i té un impacte en el seu aprenentatge i desenvolupament, que pot afectar la qualitat de l'educació que reben.

És cert que una de les majors limitacions per a la inclusió és que, tant a dins com a fora de l'escola, encara existeixen molts prejudicis i estereotips envers les famílies. Per tant, s'ha de parar especial atenció a les barreres que la mateixa institució escolar estableix cap a la comunitat educativa, especialment cap a les famílies d'origen estranger (Booth i Ainscow, 2002), ja que gran part dels i les docents i famílies autòctones elaboren una sèrie de construccions i prejudicis culturals que reforcen la distància establerta entre ells/es i les famílies amb marcadors empírics diferents com la llengua-accent, la roba o la religió (Falcón i Muñoz, 2011).

En aquest sentit, el coneixement d'ambdós contextos de vida i socialització, així com l'establiment de relacions basades en la confiança mútua, i no en prejudicis o estereotips, esdevindran factors imprescindibles perquè puguin desenvolupar-se unes bones relacions entre l'escola i la família. Segons Bradford (1995) hi ha tres objectius principals que han de guiar la tasca del professorat en aquests casos. En primer lloc, s'ha de comprendre el bagatge cultural i l'estil de vida de les famílies dels seus alumnes. En segon lloc, els i les docents han de revisar la seva pròpia cultura i valors per tractar de determinar si el seu bagatge influeix en les relacions que es donen amb la família d'origen estranger. Finalment, els docents han d'adquirir coneixements sobre com incorporar experiències a l'aula que incloguin el bagatge cultural del seu alumnat. És aquí on entra l'Aproximació *fons de coneixement*, explicat a continuació, com un programa inclusiu que concep la perspectiva del dèficit com un dèficit d'interpretació i defensa una posició explícitament positiva de les famílies, més enllà de les seves trajectòries i particularitats.

L'enfocament del programa *fons de coneixement* va sorgir fa més de tres dècades a la Universitat d'Arizona (USA) i avui dia se continua aplicant; principalment als Estats Units d'Amèrica, però també a Espanya, Nova Zelanda, Austràlia, i altres països, en diferents contextos educatius i àrees curriculars (Hogg, 2011; Llopart i Esteban-Guitart, 2018).

De la mateixa manera que en el context anglosaxó, la població a Catalunya s'ha diversificat considerablement en les darreres dècades. De manera que en els contextos escolars conviu alumnat procedent de diferents països i, per tant, tenen llengües maternes diferents de la llengua d'instrucció. Per altra banda, existeixen diferències estadísticament significatives entre l'alumnat d'origen estranger i l'alumnat autòcton, com ja s'ha indicat anteriorment. Com afirmen Esteban-Guitart i Saubich (2013, p. 190): "Un número desproporcionadamente elevado de niños y niñas procedentes de minorías culturales, inmigrantes, pobres, obtienen peores resultados académicos en comparación con el alumnado blanco de clase media". Això és degut al fet que les famílies i els i les nenes que no tenen "nacionalitat escolar de naixement" viuen amb incomprensió les pràctiques, els llenguatges i les dinàmiques d'una institució de la qual se senten alienes; és el que s'anomena "distància o alteritat familiar" respecte a lo escolar (Demeuse et. al, 2008; Bonal, 2003).

El programa educatiu *fons de coneixement* neix, precisament, per millorar l'aprenentatge de l'alumnat infrarepresentat, així com facilitar processos de reconeixement entre docents i famílies a partir de la creació de relacions basades en la confiança mútua. Segons Esteban-Guitart et al. (2012) es parteix de la premissa segons la qual: "todas las personas disponen de recursos educativos, "fondos de conocimiento", acumulados en su historia social, laboral y familiar" (p. 23). De manera que es parteix d'una concepció positiva de les famílies, en contraposició a la perspectiva del dèficit explicada anteriorment: "Les famílies, més enllà de la seva condició i peculiaritat lingüística, disposen de sabers i habilitats acumulats a partir de les seves peculiaritats, pràctiques i experiències vitals tal com les experiències professionals" (Llopart et al., 2017, p. 71). El repte pedagògic i educatiu consisteix a identificar aquests sabers,

aquests recursos, per poder contextualitzar l'activitat a l'aula (Llopart i Esteban-Guitart, 2017).

Es parteix de la premissa segons la qual les persones, pel simple fet de ser persones i tenir experiències de vida, són competents. Dit amb altres paraules, les persones acumulen, al llarg de la seva història, sabers, habilitats, que es construeixen com a resultat de la participació en pràctiques educatives, siguin formals, com no formals o informals: per exemple la participació en pràctiques laborals, religioses o esportives. (Llopart, 2017, pàg. 28)

Un dels pioners i referents de l'aproximació, Luis Moll, defineix el concepte en tant que: "cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual" (Moll, 1997, pàg. 47). És a dir, aquesta aproximació suposa entendre i contextualitzar les llars familiars dels i les estudiants procedents de famílies d'origen estranger, és a dir, dels que normalment pateixen desigualtats educatives respecte als seus iguals autòctons, mitjançant l'establiment de noves col·laboracions intra i extraescolars, amb l'objectiu de combatre la perspectiva del dèficit en educació (Esteban-Guitart i Llopart, 2017).

Es tracta d'una estratègia per donar resposta a les societats hiperdiverses des d'una perspectiva inclusiva. Els objectius que persegueix són tres. Per una banda, millorar el rendiment acadèmic especialment de l'alumnat d'origen hispà, en el context originari d'on sorgeix el programa. En segon lloc, millorar les relacions família i escola i, finalment, realitzar innovacions didàctiques tot contextualitzant el currículum amb els fons de coneixement de què disposen les famílies dels estudiants (González et al., 2005).

Per assolir aquests objectius, es desenvolupen uns grups d'estudi, formats per docents i investigadors de la universitat, a través dels quals es materialitzen les diferents fases del programa (veure Taula 1): una primera de formació, la preparació del treball de

camp, la identificació dels fons de coneixement, i la seva conversió a activitats educatives a l'aula (Esteban-Guitart et al., 2018). Alguns exemples de fons de coneixement podrien ser: habilitats vinculades a l'agricultura i a la cria d'animals en famílies que treballen al camp, la construcció (fusteria, disseny i arquitectura), la música, la religió, la medicina, l'economia, etcètera. En definitiva, els coneixements que se'n deriven de l'experiència laboral i la història familiar d'un alumne/a determinat/da, es converteixen en recursos educatius quan s'incorporen en la pràctica pedagògica per part dels i les docents, els qui prèviament documenten aquests fons de coneixement mitjançant les visites a les famílies dels i les estudiants (Subero et al., 2015).

**Taula 1**

***Fases del Programa Fons de Coneixement***

<b>Fases</b>	<b>Descripció</b>
<b>1. Explicació del Programa (Docents i Investigadors)</b>	S'introdueix la teoria de fons de coneixement i s'ensenyen tècniques etnogràfiques (entrevista i recollida de dades a partir de l'observació).
<b>2. Visita a les famílies (Docents)</b>	S'accedeix al domicili i s'observa el context i es realitza una entrevista.
<b>3. Grups d'estudi (Docents i Investigadors)</b>	Es comparteixen els fons de coneixement entre el grup de docents i s'elaboren les seqüències didàctiques.
<b>4. Unitats didàctiques basades en els fons de coneixement (Docents)</b>	Es posen en pràctica les activitats a l'aula incorporant els nous fons de coneixement.

*Nota:* El·laboració de Subero (2021) basat en l'estudi de Moll i Amanti (2005).

A grans trets, es presenten les diferents fases del programa (*taula 1*). Un dels aspectes més destacats del programa són les visites que els i les docents realitzen a les llars d'alguns dels seus estudiants per identificar els fons de coneixement dels quals disposen les famílies. "Las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para



poderlas visibilizar y utilizar pedagógicamente” (Esteban-Guitart i Saubich, 2013, p. 111). Després d’aquestes visites, es creen unitats didàctiques que vinculen els fons de coneixement identificats amb els objectius d’aprenentatge. Això facilita que els aprenentatges de l’alumnat siguin significatius, ja que connecten les experiències i els coneixements previs amb el que es fa a l’escola. En aquest sentit, la finalitat és que aquests coneixements previs els ajudin a connectar amb els nous aprenentatges i continguts de la institució escolar (Esteban-Guitart i Saubich, 2013, p. 191). L’objectiu no és que els alumnes facin a l’escola el mateix que a les llars familiars, l’objectiu és que els fons de coneixement de què disposen (coneixements previs i contextos d’aprenentatge familiar) permetin ancorar, recolzar i expandir els seus aprenentatges escolars.

#### L’IMPACTE DE L’APROXIMACIÓ *FONS DE CONEIXEMENT*

Sovint, quan es parla del terme “immigrant” o “persones d’origen estranger” trobem que prevalen connotacions negatives associades a aquests termes. Esteban-Guitart i Vila (2013b), van fer un estudi sobre les creences que els i les docents mostraven sobre el concepte “immigrant” i, en la línia d’altres treballs (Tarabini, 2017), van mostrar visions negatives associades al dèficit: “dificultats”, “limitacions”, “penúries” i “problemes”. Segons conclouen: “Este imaginario social alrededor de la inmigración puede impactar, fácilmente, en las creencias y actitudes de los docentes que explícita o implícitamente pueden reproducirlo y reforzarlo” (Esteban-Guitart i Vila, 2013b, p. 242). No obstant això, després de la participació en el programa *fons de coneixement*, els autors van documentar una sèrie d’impactes positius, segons les percepcions i opinions dels docents, com el coneixement empíric dels alumnes i les famílies, que havia permès modificar aquests prejudicis i estereotips. De fet, gran part dels estudis realitzats mostren els beneficis de l’aproximació dels *fons de coneixement* en la millora de les relacions família-escola (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Hensley, 2005; Lin i Bates, 2010; Llopart, Serra i Esteban-Guitart, 2018; Meyer i Mann, 2006; Tenery, 2005; Whyte i Karabon, 2016).

Així doncs, partim de la base que la família immigrant era reconeguda pels docents des de la perspectiva del dèficit, associada a termes com “pobresa”, “misèria”, “dificultats econòmiques”, “marginació”... Aquesta perspectiva, després de la participació en el programa, canvia substancialment. Es passa de considerar a les famílies d’origen estranger com a deficitàries a veure-les com un potencial intel·lectual i educatiu. Experiències de docents que han participat en el programa ho confirmen:

Valoro muy positivamente las visitas a la familia de mi alumna. Es muy interesante poder descubrir que hay cosas en que estaba mal informada, cosas que van de boca en boca sin ser realmente verdad. Eso me hace pensar que no debemos creer siempre lo que la gente dice, ya que pueden ser creencias estereotipadas o erróneas. Además, no solamente cambias la concepción de la familia, y consecuentemente comprendes mejor al alumno, sino que mejora su rendimiento, y por supuesto la relación de sus padres con la escuela. (Esteban-Guitart et al., 2012, p. 32)

L’estudi d’Esteban-Guitart i Vila (2013) mostra alguns exemples de què pensen els i les docents en escoltar “famílies immigrants”, abans i després de la participació en el programa. Les respostes s’agrupen en tres categories. La primera és negativa, associada al dèficit. Les paraules que surten dels docents són *“pobresa, misèria, dificultats econòmiques, zones marginals, problemes al país d’origen, cultures deficientes, marginació, necessitats”*. Apareix també una categoria neutra amb les paraules *“diferent cultura, d’altre país, llengua materna diferent, cultura, canvis, integració, nova vida, diversitat cultural”*. L’última categoria, associada als *fons de coneixement*, és positiva i destaquen *“fons de coneixement, riquesa cultural, domini de diverses llengües, inclusió, aprendre d’elles, habilitats, recursos educatius, experiències laborals”*.

Aquí observem que, després de la participació en el programa, existeix un canvi de visió envers les famílies immigrants per part dels i les docents. El que abans eren carències i dèficit, es converteix en riquesa cultural, per la qual cosa podem afirmar que la participació en el programa provoca un canvi de paradigma i elimina els prejudicis i estereotips que existien inicialment. És a dir, el programa permet als docents valorar els fons de coneixement i d'experiència, així com les habilitats i experiències laborals com a recursos educatius aprofitables a l'aula. El canvi de perspectiva docent elimina prejudicis i es tradueix en innovacions didàctiques (Esteban-Guitart i Vila, 2013).

Per part de l'alumnat, es posa èmfasi en l'interès per compartir vivències familiars, l'enfortiment de la identitat mitjançant la seva història personal, el sentiment de pertinença i el reconeixement per part de la institució escolar. Les relacions de confiança mútua que es donaven entre l'escola i la família, així com les pràctiques educatives basades en els fons de coneixement familiar, van fer explícita una millora significativa en el rendiment acadèmic (Sandoval-Taylor, 2005). L'alumnat, quan aprèn una segona llengua, s'implica acadèmicament en la mesura que la institució escolar afirma la seva identitat i la utilitza com una eina d'aprenentatge.

El reconocimiento de los fondos de conocimiento y fuentes de sentido permite dirigir el proceso educativo hacia aquello que los alumnos y alumnas saben y les interesa, un modo de mejorar su confianza, orgullo, autoestima y motivación que puede traducirse en una mayor implicación y, por lo tanto, un mejor desempeño académico. Ello supone partir de las habilidades, conocimientos e intereses de los alumnos para poder, mediante la construcción compartida de significados a través de tareas de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, fomentar actividades significativas que permitan andamiar aprendizajes significativos. (Esteban-Guitart, et al., 2012, p. 30)

Tanmateix, les pràctiques pedagògiques que caracteritzen al programa afavoreixen l'aprenentatge d'una segona llengua, com ho és la d'acollida. "Las personas que estan en proceso de adquirir una segunda lengua se implican académicamente en la medida que la instrucción afirma sus identidades, utilizándolas como herramienta para el aprendizaje" (Esteban-Guitart et al., 2012, p. 32).

En particular, a nivell metodològic, s'ha recollit evidència a partir de narratives relatant les experiències per part dels mateixos docents durant les visites (Hensley, 2005; Tenery, 2005); a partir de l'anàlisi de les experiències dels docents abans, durant i després de les visites (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Whyte i Karabon, 2016); a partir de diaris reflexius escrits pels mateixos docents (Lin i Bates, 2010); i també amb qüestionaris i entrevistes en profunditat (Lin i Bates, 2010; Meyer i Mann, 2006).

En aquest sentit, a la taula 2 es resumeixen els beneficis identificats de l'aproximació dels *fons de coneixement*, bàsicament a través d'estudis qualitius realitzats als docents participants. S'observa un acord en la literatura disponible al voltant de la millora de les relacions família-escola, no obstant no es descriu ni es concreta aquesta millora.

## Taula 2

### ***Impacte de l'aproximació Fons de Coneixement. Revisió de la literatura***

<b>Millors</b>	<b>Referències</b>
<b>Millora de les relacions família-escola</b>	Esteban-Guitart i Vila, 2013a; Lin i Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer i Mann, 2006; Messing, 2005; Whyte i Karabon, 2016
<b>Millora de les relacions docents-alumnat</b>	Álvarez et al., 2021
<b>Modificació de prejudicis i estereotips</b>	Esteban-Guitart i Vila, 2013a; Llopart et al., 2018; Messing, 2005
<b>Suport i col·laboració en el context dels grups d'estudi</b>	Llopart et al., 2018; Messing, 2005

<b>Millora de la implicació i motivació dels estudiants, col·laboració, actituds i rendiment acadèmic</b>	Álvarez et al., 2021; Llopart et al., 2018; Ordóñez et al., 2021; Sandoval-Taylor, 2005; Volman i Gilde, 2021
<b>Millora del benestar i la cohesió social a l'aula</b>	Volman i Gilde, 2021
<b>Millor comprensió dels estudiants i les famílies</b>	Esteban-Guitart i Vila, 2013; Lin i Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer i Mann, 2006; Whyte i Karabon, 2016
<b>Pedagogies i currículum més congruent culturalment</b>	Esteban-Guitart & Vila, 2013b; Lin i Bates, 2010; Whyte i Karabon, 2016
<b>Creació de continguts i recursos pedagògics i educatius</b>	Álvarez et al., 2021
<b>Relacions més horitzontals, docents en tant que facilitadors, investigadors, aprenents</b>	Barton i Tan, 2009; Messing, 2005

---

En aquesta línia, autors com Subero (2021) o Esteban-Guitart i Saubich (2013) afirmen que l'aproximació contribueix a la millora en tres nivells. Per una banda, propicia a rebutjar les actituds racistes tant per part de la institució escolar cap a les famílies d'origen estranger, com per part de les famílies amb relació als docents i a l'escola. Per altra banda, esdevé una estratègia educativa efectiva per reconèixer i afirmar la diversitat social i cultural present a les aules des d'una vessant inclusiva. En últim lloc, fomenta la millora de les relacions família- escola.

La conclusió principal d'aquests treballs és que els i les docents diuen crear relacions molt més properes i positives amb les famílies, millorant-ne la comprensió, l'empatia i la comunicació amb elles a conseqüència de les visites, que han permès conèixer millor les condicions històriques i culturals de la llar, així com crear relacions més informals d'intercanvi. En definitiva, s'observa un coneixement més profund dels alumnes i les famílies (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Lin i Bates, 2010; Meyer i Mann, 2006).

Malgrat això, no existeixen estudis que analitzin l'impacte que té el programa, en concret les visites etnogràfiques fetes pels docents a les llars d'alguns dels seus estudiants (Llopart et al., 2017), sobre les percepcions, creences i actituds de les famílies

envers l'escola, els docents i les relacions entre ambdós contextos i realitats, puix els estudis disponibles s'han focalitzat en l'anàlisi de les percepcions i creences dels i les docents.

En aquest sentit, aquesta tesi pretén contribuir a la literatura existent al voltant de les relacions família i escola a partir de l'aproximació dels *fons de coneixement* en un doble sentit. En primer lloc, es pretén conèixer més i millor com el programa contribueix a la millora de les relacions família i escola. En segon lloc, es pretén analitzar, per primera vegada a la literatura disponible al respecte, l'impacte del programa sobre les famílies visitades segons les seves vivències i punts de vista.

#### LA IMPLEMENTACIÓ DE L'APROXIMACIÓ DELS FONTS DE CONEIXEMENT. CONTEXT D'ESTUDI

En el marc de la tesi, el programa *fons de coneixement* es va aplicar al llarg del curs 2018-2019 en un centre de titularitat pública de la ciutat de Girona, caracteritzat per tenir escolaritzats un gran nombre d'alumnes amb famílies de procedència estrangera.

Des de la Universitat es van presentar les característiques i els objectius del programa a la direcció i al claustre del centre educatiu, que van considerar adequada la implementació del programa donades les necessitats del centre. Per dur a terme la implementació del programa, es va decidir que aquest s'aplicaria a l'etapa d'Educació Infantil, en concret a l'aula de 3 anys. Per això, en primer lloc, es va crear un grup d'estudi format per les sis docents participants en el programa (totes elles pertanyents a l'etapa d'Educació Infantil i amb un vincle directe amb les famílies i els seus fills i filles) i les investigadores de la Universitat.

L'anomenat grup d'estudi va anar implementant les diferents fases d'aplicació del programa, que es descriuen a continuació:

1) *Fase de formació*: contextualització de la pràctica docent dintre del marc de l'aproximació dels fons de coneixement, on les investigadores de la Universitat van explicar la teoria i la metodologia del programa a les docents participants.

2) *Preparació del treball de camp*: les docents van decidir quines famílies participarien en el programa (un total de sis), tenint en compte aquelles en què s'observava una relació de discontinuïtat entre l'escola i la família. Amb l'orientació de les investigadores de la Universitat, les docents van elaborar un guió que va servir d'instrument per realitzar les entrevistes a les llars familiars de les dites famílies.

3) *La identificació dels fons de coneixement*: les docents van visitar les llars familiars de les famílies participants, acompanyades per una investigadora de la Universitat, amb la finalitat de realitzar una entrevista semiestructurada i detectar els fons de coneixement familiars.

4) *L'aplicació d'activitats educatives a l'aula*: després de les visites a les llars familiars per part de les docents, i una vegada detectats els fons de coneixement de cadascuna de les famílies, es van dur a terme una sèrie d'activitats pedagògiques a l'aula, totes elles amb la particularitat que van ser dutes a terme per les mateixes famílies.

A continuació, es descriuen breument les activitats, donat que no es descriuen en els diferents articles que formen part d'aquesta tesi doctoral. Cal dir que el disseny, aplicació i avaluació d'aquestes activitats educatives no és l'objecte principal d'aquesta tesi, que posa l'accent a les relacions família-escola des de la perspectiva dels *fons de coneixement*. No obstant això, dites activitats es converteixen en un vehicle de participació de les famílies i, en aquest sentit, de potencial vincle i relació amb l'escola. D'aquí l'interès a descriure-les, encara que breument.

*Família procedent del Marroc 1*: família amb fons de coneixement vinculats a l'elaboració de pa. La mare va fer un taller d'elaboració de pa amb els nens i nenes, va portar tot el material, inclòs un forn per coure'l. A l'aula, com a continuïtat a l'activitat, es va treballar la recepta amb els nens i nenes de la classe. Això va permetre treballar

diferents aspectes curriculars, com la llengua. Posteriorment, molts nens i nenes demanaven per fer pa amb les famílies.

*Família procedent del Marroc 2:* mare amb fons de coneixement vinculats a la sastreria. La mare participa en la confecció de vestits en el context d'una obra de teatre realitzada per part de l'alumnat. Juntament amb la mare, els nens i nenes van decidir a l'aula sobre com volen que siguin les disfresses, és a dir, van decidir el disseny d'aquestes. Posteriorment, es van afegir altres famílies voluntàries per a ajudar en la confecció.

*Família procedent d'Hondures:* família amb fons de coneixement vinculats a diferents jocs tradicionals d'Hondures. En aquest cas, l'activitat va consistir en la realització d'aquests jocs a l'aula que la mare va mostrar i ensenyar. Es va observar que els nens i nenes jugaven al pati amb algunes de les propostes realitzades.

*Família procedent de l'Índia:* fons de coneixement vinculats a danses i vestimenta tradicional de l'Índia. La mare va visitar l'aula per fer un taller de danses tradicionals hindús amb els nens i nenes, acompanyades de vestits tradicionals. També els hi va ensenyar algunes paraules en hindú.

*Família procedent de Gàmbia 1:* la mare és perruquera i, per tant, disposa de fons de coneixement vinculats a la perruqueria. L'activitat va consistir en la realització de pentinats amb trenes per part de la mare. Inicialment amb la mestra, per ensenyar a l'alumnat el procés, i després a través d'un racó a l'aula amb una nina amb els cabells llargs perquè els nens i nenes poguessin practicar amb ella. A més, la mare va participar en el teatre pentinant als diferents nens i nenes que hi participaren.

*Família procedent de Gàmbia 2:* la mare treballa a una granja de cavalls, i en aquest sentit disposa de fons de coneixement vinculats a la cura d'animals. Aquestes competències s'aprofiten per incorporar-los a l'aula a través d'una activitat on inicialment la mare preguntava què saben els nens i nenes sobre aquests animals per, posteriorment, ensenyar els diferents estris que es fan servir per cuidar els cavalls (ferradures, raspall, ronsal...), així com explicar com s'utilitzen.



En total, es tracta de sis activitats educatives que es van implementar en diferents moments del curs escolar, i que van permetre una participació directa de les famílies visitades en diferents activitats a l'aula, buscant per part de l'equip docent un valor pedagògic i curricular en aquestes.

### 3. OBJECTIUS TESI DOCTORAL

Aquesta tesi per compendi de publicacions s'organitza al voltant de tres objectius generals que, a la vegada, es concreten a partir de tres objectius específics.

1. Identificar els factors que incideixen en la millora de les relacions família-escola.
  - a. Definició d'unes òptimes relacions família-escola segons docents i famílies.
  - b. Descripció dels beneficis que es deriven d'unes òptimes relacions entre la família i l'escola segons els docents i les famílies.
  - c. Identificació dels arguments a favor de la participació de les famílies a l'escola per part de docents i famílies.
  
2. Definir la implicació i dificultats trobades pel que fa a les relacions família-escola per part de docents i famílies.
  - a. Tipus d'implicació desitjada de les famílies a l'escola segons docents i famílies.
  - b. Tipus d'implicació desitjada de l'escola en relació amb les famílies segons docents i famílies.
  - c. Identificació de les dificultats i arguments en contra de la participació de les famílies a l'escola segons els docents i famílies participants.
  
3. Analitzar l'impacte del programa educatiu *fons de coneixement* sobre les famílies visitades.
  - a. Identificació de les creences i actituds que tenen les famílies en relació amb l'escola, els docents i les relacions família-escola a conseqüència de les visites realitzades pels docents.
  - b. Percepció que tenen els docents participants de l'impacte sobre les famílies visitades.
  - c. Identificació de la contribució del programa educatiu *fons de coneixement* a la millora de les relacions família i escola segons els docents i les famílies participants.

## 4. ARTICLES

**Títol:** El Impacto de la Aproximación Fondos de conocimiento desde la Visión de las Docentes y las Familias. Un estudio Cualitativo  
**Autora:** Mireia Machancoses  
**Revista:** *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 10 Núm. 1, pp. 55-68  
**Estat:** Publicat  
**DOI:** 10.15366/riejs2021.10.1.004  
**Factor d'impacte JCR:** 1.03, Q2, 233/739, EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH  
**Factor d'impacte SCOPUS:** 0.47, Q2, EDUCATION

**Resum:**

Com ja hem esmentat anteriorment, un gran nombre d'investigacions han demostrat que unes bones relacions família-escola beneficien el desenvolupament i aprenentatge dels infants, més especialment en situacions on existeix una discontinuïtat entre la família i l'escola. Així doncs, en aquests casos, s'ha comprovat que el programa *fons de coneixement* ajuda a generar relacions de confiança mútua entre docents i famílies, a més de facilitar els processos de contextualització educativa.

En la present investigació, es va implementar el programa *fons de coneixement* en un context escolar amb un alt índex d'alumnat immigrant, en famílies on s'observava aquesta discontinuïtat. Concretament, van participar 6 famílies amb nens i nenes escolaritzades al primer cicle d'Educació Infantil (tres anys) i 6 docents (totes elles dones) pertanyents també al cicle d'Educació Infantil.

L'objectiu principal era identificar, tant per part de les docents com de les famílies participants, quins factors incidien en la millora de les relacions família-escola. D'aquest objectiu principal es desglossaven 3 objectius específics: 1) Definir unes òptimes relacions família-escola; 2) Descriure els beneficis que es deriven d'unas òptimes relacions família-escola i 3) Identificar la contribució del programa educatiu *fons de coneixement* en la millora de les relacions família-escola, en base a la pròpia experiència tant de les docents com de les famílies participants.

En un primer moment, les docents van fer visites a les llars familiars per detectar els fons de coneixement de les famílies, per crear posteriorment activitats educatives a l'aula tenint en compte els sabers familiars i fomentant la participació d'aquestes a l'aula.

Es van utilitzar diferents instruments d'anàlisi qualitativa, creant categories que responguessin a cadascuna de les preguntes d'investigació. En el cas de les docents, es va passar un qüestionari inicial (annex 4) i un post qüestionari de resposta oberta (annex 5), per conèixer la seva visió del programa abans i després de la seva participació. En el cas de les famílies, es va preparar un guió per realitzar una entrevista semiestructurada (annex 6) a les llars familiars, posteriors a la seva participació en el programa.

Els resultats mostren que tant docents com famílies coincideixen amb la importància de la comunicació, la responsabilitat compartida, l'establiment de vincles de confiança mútua i l'establiment d'objectius educatius comuns. Després de la participació en el programa, per part de les docents es valora el coneixement del nucli familiar, per conèixer els sabers i destreses però també les circumstàncies i necessitats de les observades després de conèixer les llars familiars. Les famílies destaquen la consideració del programa pel que fa a les destreses i sabers familiars. En general, s'observa una millora en les relacions entre les famílies i l'escola, essent més properes i comunicatives entre elles i consolidant un vincle de major confiança.

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

**Autors:** Mireia Machancoses, Carina Siqués, Moisés Esteban-Guitart

**Revista:** *Psicoperspectivas*. Vol. 21, No. 1, pp. 1-12.

**Estat:** Publicat

**DOI:** 10.527/psicoperspectivas-Vol21-Issue2-fulltext-2285

**Factor d'impacte SCOPUS:** 0.3, Q2, SOCIAL SCIENCES (MISCELLANEOUS)

### Resum:

La revisió bibliogràfica feta al respecte ens demostra els beneficis que se'n deriven d'unes bones relacions entre docents i famílies, especialment en situacions on la diversitat cultural i social és elevada. És per això que l'aproximació *fons de coneixement* esdevé una eina inclusiva per tractar de donar resposta a aquestes desigualtats i millorar les relacions de confiança entre l'escola i la família. Com ja sabem, és necessari que els i les docents coneguin els sabers, les destreses i les fortaleses de les famílies per establir vincles de col·laboració basats en el reconeixement i la confiança mútua. Amb aquest propòsit, els i les docents visiten les llars familiars i documenten els seus fons de coneixement per poder-los vincular a la pràctica pedagògica.

Diversos estudis a docents han identificat, segons les seves percepcions i creences, la millora en les relacions amb les famílies després de la participació en el programa *fons de coneixement*, en establir vincles de confiança mútua i desmuntar prejudicis i estereotips envers les famílies immigrants, però fins al moment no hi ha documentats quins són els factors que incideixen en aquesta millora segons els docents i les famílies participants en el programa.

En el present article, amb la finalitat de contribuir a aquest buit en la literatura disponible, l'objectiu general va ser identificar els factors que incideixen en la millora de les relacions família-escola. D'aquest propòsit principal se'n derivaven tres específics, on es va recollir tant la visió de les docents com de les famílies. En primer lloc, es pretenia identificar els arguments a favor i en contra de la participació de les famílies a l'escola.

En segon lloc, conèixer el tipus d'implicació desitjada de les famílies a l'escola i, per últim, identificar les dificultats i/o limitacions per a la participació de les famílies.

El context educatiu i la mostra de l'estudi van ser els mateixos que els explicats en l'estudi anterior. És a dir, van participar un total de 6 mares de procedència estrangera amb fills i filles de tres anys, i un total de 6 docents pertanyents al cicle d'Educació Infantil. Els instruments de recollida d'informació van ser: un qüestionari de resposta oberta (annex 4) per a analitzar la visió docent i un guió que va facilitar la realització de les entrevistes semiestructurades a les llars familiars (annex 6), posteriors a la participació de les famílies a l'escola. Aquests instruments van permetre categoritzar les respostes d'acord amb els tres objectius específics d'aquesta investigació.

Els resultats mostren que tant docents com famílies valoren els beneficis que se'n deriven per a l'alumnat, per la millora de les relacions i per al coneixement mutu, que potencien una relació molt més propera. Pel que fa a la implicació desitjada, les docents esperen una participació activa sense que es qüestionï la seva tasca. Les famílies mostren la voluntat d'ensenyar les seves cultures i promoure activitats conjuntes i manifesten la importància d'oferir espais compartits des de l'escola amb la voluntat que les puguin conèixer més. Pel que fa a les limitacions en la participació, docents i famílies coincideixen amb la manca de temps a causa de les obligacions laborals així com el desconeixement de la llengua escolar, que dificulta la interacció. Les docents, però, en alguns casos atribueixen la falta de participació en la falta d'interès o motivació de les famílies per fer-ho, així com pel desconeixement de l'escola i la desvaloració d'aquesta, tot i que una de les famílies afirma que l'escola no ofereix oportunitats reals per fer-ho.



**Títol:** The impact of funds of knowledge approach. A qualitative study on teachers and families' perceptions.

**Autors:** Mireia Machancoses, Carina Siqués, Moisés Esteban-Guitart

**Revista:** Teaching and Teacher Education

**Estat:** En revisió

**Factor d'impacte JCR:** 3.782, Q1, 55/267, EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Factor d'impacte SCOPUS:** 1.95, Q1, EDUCATION

### **Resum:**

Els estudis existents al respecte mostren diferents beneficis derivats de l'aproximació *fons de coneixement*, especialment pel que fa a la millora de les relacions família-escola. Aquests beneficis semblen donar-se amb més èmfasi en els casos en què s'observa una relació de discontinuïtat entre l'escola i la família. No obstant això, en les publicacions existents envers l'impacte d'aquesta aproximació, es desconeixen les percepcions des del punt de vista de les famílies participants.

Amb la finalitat d'enriquir aquesta carència en la literatura, aquest estudi va partir de dos objectius. El primer va ser el d'identificar les creences que tenien les famílies en relació amb l'escola, les docents i les relacions família-escola després de rebre les visites a les llars familiars per part de les docents. El segon objectiu pretenia analitzar la percepció que les docents participants tenien de l'impacte que havia tingut el programa en les famílies visitades.

La mostra va ser la mateixa que en els dos estudis anteriors: 6 docents pertanyents al cicle d'Educació Infantil i 6 famílies en les quals s'havia observat una discontinuïtat en la relació amb l'escola, amb fills i filles escolaritzats/des en el primer curs d'Educació Infantil (tres anys).

Els instruments de recollida d'informació, que pretenien donar resposta als nostres propòsits d'investigació, van ser: un qüestionari de resposta oberta per a les docents

(annex 5) i un guió de preguntes per realitzar una entrevista semiestructurada a la llar de les famílies (annex 6). Tots els instruments es van passar posteriorment a l'aplicació del programa *fons de coneixement*.

Els resultats van mostrar beneficis en les relacions família-escola, tant des del punt de vista de les docents com de les famílies. Pel que fa a les famílies, destaquen una major confiança amb les docents, així com el reconeixement dels seus propis coneixements i un major coneixement i respecte per les seves cultures. També assenyalen que els seus fills i filles van més contents a l'escola i mostren un vincle més sòlid amb les docents.

Pel que fa a les docents, realcen una notable millora en les relacions amb les famílies, així com una major conscienciació per la seva part de les dificultats socioeconòmiques d'algunes de les famílies visitades. Finalment, valoren que les famílies mostren una major predisposició per participar en les activitats de l'escola que abans de la participació en el programa.

## 5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Els objectius generals de la tesi, com s'ha exposat anteriorment, foren: *identificar els factors que incideixen en la millora de les relacions família-escola, definir la implicació i dificultats trobades pel que fa a les relacions família-escola i analitzar l'impacte del programa educatiu fons de coneixement sobre les famílies visitades.*

Un considerable corpus empíric ha documentat els beneficis d'unes bones relacions família-escola en el desenvolupament i rendiment escolar (Epstein 2018; Blanch et al., 2021; Blasco, 2018; Collet et al., 2014; Henderson i Mapp, 2002; Semke i Sheridan, 2012). Tanmateix, no s'han documentat els factors que incideixen en les relacions esmentades en el marc de l'aproximació dels *fons de coneixement*, un programa que té, precisament, com a un dels seus objectius nuclears, la millora de les relacions entre docents i famílies mitjançant processos d'intercanvi i confiança mútua (González i Moll, 2002; Llopart i Esteban-Guitart, 2018).

En aquest cas, s'inclouen les veus de les docents participants i, per primera vegada en la literatura sobre l'impacte del programa *fons de coneixement*, s'han incorporat les veus de les famílies participants, considerant que l'educació de l'infant és la tasca compartida entre la família i l'escola, essent les dues parts indispensables per a la formació de l'infant com a individu (Blanch et al., 2008; Garcia, 2003; Garcia et al., 2010).

El primer objectiu, que era el *d'identificar els factors que incideixen en la millora de les relacions família-escola*, s'aborda a partir de 3 objectius específics, que constitueixen les preguntes d'investigació que han guiat aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, ens preguntàvem **què són per docents i famílies unes òptimes relacions família-escola?**

Els resultats mostren que les docents, abans de la participació en el programa, consideraven que unes òptimes relacions família-escola es basen en la participació de les famílies en les tasques escolars dels seus fills i files, en la comunicació entre l'escola i la família, en un major vincle de confiança mútua i en la responsabilitat compartida. Aquestes respostes es podrien vincular amb la perspectiva del dèficit (Valencia, 1997),

pel que fa a la responsabilització de les famílies a algunes insuficiències per part de l'escola en pressuposar, per exemple, que no participen lo suficient en les tasques escolars (Collet et al., 2014). En la mateixa línia, les famílies coincideixen amb la necessitat de la comunicació i l'establiment d'un vincle i afegeixen la necessitat de compartir espais amb les docents, així com la importància d'incorporar a l'escola la presència de les diferents cultures.

El segon objectiu específic que se'n deriva surt de la pregunta **quins beneficis se'n deriven d'unes òptimes relacions entre la família i l'escola?**

En aquest sentit, les docents i quatre de les famílies coincideixen en la importància de la confiança mútua i l'establiment d'objectius educatius comuns. Aquest fet es relaciona directament amb els elements estructurals de l'aproximació *fons de coneixement*, pel que fa a l'establiment de relacions de confiança mútua partint dels recursos que posseeixen les famílies. Malgrat això, els "objectius educatius comuns", que han estat considerats tant per part de les docents com per quatre de les sis famílies participants, ens fan reconsiderar el marc original de l'aproximació *fons de coneixement* centrat en la creació de grups d'estudi formats per docents i investigadors de la Universitat, en creure la necessitat d'incloure la veu de les famílies en aquests grups d'estudi, tant per facilitar la creació d'objectius educatius comuns com per establir una major participació i intercanvi d'idees durant aquest procés. Per altra banda, totes les famílies entrevistades destaquen que, quan hi ha unes bones relacions entre l'escola i la família, els nens i nenes tenen una millor actitud cap a l'escola i hi van més contents/es. Aquest fet es podria vincular amb diverses investigacions que documenten els beneficis de l'aproximació en el benestar i el clima de l'aula (Esteban-Guitart i Vila, 2013b; Lin i Bates, 2010; Meyer i Mann, 2006; Volman i Gilde, 2021).

El tercer objectiu específic s'aborda amb la pregunta **quins arguments a favor identifiquen de la participació de les famílies a l'escola?**

Les docents destaquen que la participació de les famílies genera un impacte positiu en l'alumnat, que l'escola s'enriqueix dels coneixements familiars i que l'alumnat dona més

valor a la tasca escolar quan s'involucra la família. També permet que les famílies coneguin el dia a dia dels seus fills i filles a l'escola i que puguin recolzar a les docents i als seus propis fills/es en les diferents activitats escolars.

Les famílies destaquen la possibilitat d'ensenyar els coneixements familiars i de conèixer el que fan els seus fills i filles a l'escola, el coneixement mutu i la possibilitat de compartir l'educació dels seus fills i filles. També, afirmen que la participació activa augmenta la confiança entre l'escola i la família, i també els permet ensenyar i aprendre de la diversitat cultural.

El segon objectiu de recerca pretenia *definir la implicació i dificultats trobades pel que fa a les relacions família-escola, tant per part de les docents com de les famílies*. Aquest objectiu es centra en tres objectius específics que responen a les següents preguntes:

En primer lloc, a conèixer **quin tipus d'implicació s'espera de les famílies a l'escola?** Les docents esperen que participin a l'escola, ja que la motivació de l'alumnat augmenta en la mesura que les famílies s'impliquen, també esperen que les famílies s'interessin per l'aprenentatge dels seus fills i que col·laboren en el que se'ls hi demani sense qüestionar la seva tasca. Pel que fa a les famílies, mostren voluntat per col·laborar amb l'escola, per ensenyar la seva cultura de procedència i per ajudar als seus fills i filles en les tasques escolars.

En segon lloc, es pretenia saber **quina és la implicació desitjada de l'escola en relació amb les famílies?**

Les docents esperen assegurar una bona comunicació amb les famílies, conèixer i aprofitar a l'escola els punts forts de les famílies, promoure canals de participació i debat, oferir espais per compartir el desenvolupament dels seus fills/es, informar a les famílies dels beneficis que se'n deriven de la implicació familiar per a l'aprenentatge dels seus fills i fill/es i sobre l'escola i el funcionament del centre escolar. També esperen no tenir prejudicis en relació amb les famílies i es responsabilitzen a elles de ser les que han d'iniciar i propiciar el vincle.

Segons les famílies, coincidint amb les docents, és l'escola qui ha de tenir iniciativa en la comunicació, i també recolzen que les docents són les responsables de facilitar els aprenentatges i d'orientar-les en l'educació dels seus fills i filles. Argumenten la voluntat que les docents les coneguin fora de l'escola, que s'obrin a conèixer les seves cultures i que proposin activitats. Una família destaca la necessitat de què l'escola ofereixi un servei de traducció que faciliti la comunicació.

A la pregunta **quins arguments en contra i dificultats identifiqueu en la participació de les famílies en l'educació dels seus fills?**

Pel que fa als arguments en contra, les docents destaquen la possibilitat que les famílies sobrepassen els límits, de les dificultats que els genera motivar a les famílies i la quantitat de temps que es necessita per a organitzar i atendre la participació de les famílies. Les famílies assenyalen la falta de coneixements i idees. Això demostra que, malgrat que existeix una participació encara superficial (Collet, 2020; Cruz, 2002), necessitem establir nous models de relació basats en el coneixement mutu i la participació del dia a dia de l'aula.

Pel que fa a les dificultats trobades, tant docents com famílies coincideixen que una de les majors limitacions esdevé la falta de temps, a causa de les dificultats per conciliar la vida familiar i laboral, així com el desconeixement de la llengua escolar per part de les famílies, fet que dificulta la comunicació i l'entesa entre ambdues parts. No obstant això, algunes de les docents atribueixen l'escassa participació en una falta d'interès i/o motivació per part de les famílies. Les docents també destaquen una falta de participació pel desconeixement del funcionament de l'escola, així com per la falta de valor que té l'escola per a les famílies. Aquests arguments estan directament relacionats amb la teoria del dèficit explicada anteriorment (Valencia, 2010). Per últim, una de les famílies afirma que l'escola no els dona oportunitats reals per poder participar activament, el que reforçaria la línia crítica de Collet (2020) al plantejar que resta encara un gran recorregut en la participació i vincles entre famílies i docents cap a una plena democràcia i sota principis basats en l'equitat.

Dintre del tercer objectiu de recerca, que pretenia *analitzar l'impacte de l'aproximació fons de coneixement sobre les famílies visitades*, se'n deriven tres objectius específics.

El primer respon a la pregunta **quines creences i actituds tenen les famílies en relació amb l'escola, els docents i les relacions família-escola a conseqüència de les visites realitzades per les docents?**

Les famílies destaquen que els seus fills i filles van més contents/es a l'escola i que han establert un vincle més fort amb la mestra. També, que ha facilitat l'establiment d'objectius comuns i ha afavorit el coneixement i respecte per les seves cultures. Per la seva part, afirmen que ha facilitat el reforç a casa de les tasques escolars i ha augmentat la comunicació i la confiança amb la mestra, i també la seva participació a l'escola. Totes coincideixen en el fet que aquestes visites han permès valorar els seus coneixements i, una d'elles, assenyala que han permès incorporar noves rutines en la llar familiar.

El segon objectiu se centrava a conèixer **quines perspectives tenen les docents sobre l'impacte que ha tingut el programa en les famílies visitades?**

Les docents assenyalen que les famílies mostren una major confiança cap a elles, una major participació en l'escola i una millora de les relacions família-escola. Afirmen que les famílies es mostren més comunicatives, que han realitzat propostes didàctiques amb iniciativa pròpia i que s'han sentit valorades per part de les docents. També apunten que la participació en el programa els ha ajudat a ser conscients sobre les dificultats socioeconòmiques de les famílies, així com dels prejudicis que tenien cap a elles. Finalment, expliquen que algunes famílies no participants han mostrat interès a fer-ho, i que es plantegen incloure el programa com a metodologia d'escola, donada la diversitat cultural que caracteritza el seu centre educatiu.

Finalment, pel que fa a la pregunta **identifiqueu que el programa fons de coneixement ha contribuït a la millora de les relacions entre l'escola i la família?**



Segons la percepció docent i d'acord amb la literatura prèvia al respecte (Esteban-Guitart i Vila, 2013a; Flint i Jagers, 2021; Lin i Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer i Mann, 2006; Tenery, 2005; Volman i Gilde, 2021; Whyte i Karabon, 2016), les relacions amb les famílies han millorat després de participar en el programa. Ara són més properes, podríem dir que hi ha una major confiança, i les famílies es mostren més participatives en el dia a dia de l'aula. Un aspecte que també es valora positivament és que les visites etnogràfiques han permès a les docents conèixer millor i vincular-se d'una manera més estreta, fet que els ha permès comprendre millor la situació de cada alumne i alumna (rutines, sabers i habilitats, així com les necessitats que té la família). Aquest fet ha influït directament en l'eliminació de prejudicis i estereotips que es tenien inicialment per part de les docents, en tenir coneixement de la vida dels nens i nenes i de les seves famílies. Les famílies destaquen una participació més activa a l'escola, una major confiança amb la mestra i una major i més fluida comunicació amb ella. També ressalten que l'alumnat té una relació més estreta amb la mestra en particular i amb el context escolar en general. Les famílies valoren el reconeixement de les seves destreses i habilitats com un aspecte molt important per a elles.

#### CONTIBUCIONS, LIMITACIONS I FUTURES LINIES DE RECERCA

Del conjunt dels tres articles que formen part d'aquesta tesi, en tant que compendi de publicacions, ens agradaria destacar el que considerem que són contribucions a la literatura existent. Aquesta tesi permet avançar en l'anàlisi de l'impacte de l'aproximació *fons de coneixement*, en primer lloc, presentant dades que reforcen els beneficis de les relacions família-escola segons la percepció de les mateixes docents i les famílies (article 1). En segon lloc, identificant quins són els factors que incideixen en la millora d'aquestes relacions, reconeixent per ambdues parts quins són els arguments a favor i en contra d'aquesta participació, què esperen cadascun de la implicació de l'altre i quines són les principals dificultats que es troben a l'hora de dur a terme aquesta participació (article 2). En últim lloc, analitzant l'impacte que ha tingut l'aproximació des de la perspectiva i visió de les docents i de les famílies participants (article 3).

En aquest sentit, la contribució principal se centra a donar veu a les famílies, considerades com a agents indispensables en el desenvolupament i socialització dels infants (Acuña i Rodrigo, 1998; Barrera-Díaz i Lucía-Hernández, 2018 en Espinoza-Freire, 2022), que juntament amb l'escola, comparteixen la tasca per a la construcció de la identitat i per a l'aprenentatge de valors que construeixen la identitat de la persona (Garcia et al., 2010). Així doncs, reforcem la necessitat d'incorporar les seves veus no solament en la identificació dels fons de coneixement, sinó també en els "grups d'estudi" formats per docents i investigadors i investigadores de la universitat. Aquest fet permetrà enriquir i avançar en l'estudi de l'aproximació *fons de coneixement* des d'una mirada global, sense oblidar cap de les seves parts fonamentals. Això ajudarà al fet que les activitats que es portin a terme tinguin sentit per a les famílies, que puguin partir de les seves vivències i pràctiques que conformen els seus sabers, habilitats i destreses; i també evitarà caure en prejudicis, detectats per part de les docents cap a les famílies.

Aquest estudi ens concedeix afirmar que és l'escola qui ha de liderar l'establiment i manteniment de les relacions amb les famílies i la seva participació, en considerar que és la mateixa institució escolar qui estableix barreres, especialment cap a les famílies d'origen sociocultural divers (Booth i Ainscow, 2002). Segons Bradford (1995), és l'escola qui ha de comprendre el bagatge cultural de les famílies dels seus estudiants, així com les mateixes docents han de revisar la seva pròpia cultura, valors, prejudicis i estereotips, ja que aquestes, de vegades de manera implícita i inconscient, poden influir negativament en les relacions amb les famílies, en especial en les que provenen de cultures diferents de la pròpia. És a dir, s'afirma que és l'escola com a institució de referència, i els i les docents, els qui han de comprendre el bagatge cultural del seu alumnat i vetllar per la incorporació de pràctiques que siguin rellevants per a tot l'alumnat. En aquest sentit, els resultats ens han mostrat que tant les docents com les famílies participants en el programa, coincideixen en la importància de què l'escola conegui més i millor la història, les tradicions i les cultures familiars.

No obstant això, els resultats obtinguts en aquesta tesi deuen prendre's en cautela per diverses raons. En primer lloc, es tracta d'una anàlisi qualitativa que impossibilita, de fet no pretén, la generalització dels resultats, ja que solament van participar sis docents i sis mares i els resultats no poden descontextualitzar-se del marc en el qual van ser desenvolupats, és a dir, per exemple, dintre del cicle d'Educació Infantil (famílies amb fills i filles de 3 anys) del centre educatiu participant.

En segon lloc, les percepcions de les famílies es van obtenir amb una única entrevista posterior a l'aplicació al programa, fet que limita l'estudi. La realització d'entrevistes a les famílies prèviament a la participació en el programa, hauria enriquit la valoració sobre l'impacte que ha tingut el programa.

En tercer lloc, definim com una limitació substancial la barrera lingüística, ja que ha dificultat tant la recollida com l'explotació de les dades aconseguides. El desconeixement de la llengua d'acollida d'una manera fluida per part de les famílies, tot i que ha permès la comunicació en català i/o espanyol a les entrevistes, ha sigut un obstacle a l'hora d'obtenir converses profundes que permetessin conèixer més i millor les vivències i opinions de les famílies en relació amb les docents i a l'escola. Es proposa, en recerques futures, la incorporació de professorat en l'estudi-aplicació de l'aproximació que tingui coneixements de les llengües presents en el context escolar.

En quart lloc, no s'ha implementat un grup control, que ens hauria permès contrastar els resultats obtinguts. El fet de treballar amb un grup control format per docents i famílies no participants en el programa, ens hauria permès identificar l'existència de factors exògens a la implementació del programa, que podrien haver influït en les visions i respostes obtingudes. Això hauria estat especialment rellevant en base l'objectiu específic 3.c de la present tesi, que pretenia identificar la contribució del programa en la millora de les relacions família-escola segons les docents i les famílies participants.

En últim lloc, i no per això menys important, una limitació ha estat la falta de participació de la figura paterna en absolutament tots els casos de famílies entrevistades. En totes elles, tant la rebuda per fer les visites a les llars familiars, com la participació i la proposta d'activitats a l'aula, s'ha dut a terme per part de les mares. Resulta difícil donar veu a les famílies quan no s'escolta a tots els progenitors, fet que enriquiria molt més les entrevistes i els resultats. Recerques futures haurien de posar èmfasi en la participació de tot el nucli familiar per obtenir més informació pel que fa al reconeixement de les vivències i pràctiques socioculturals significatives per a l'alumne/a i la seva família.

És per tot això que esdevenen necessàries futures recerques sobre l'impacte que té el programa *fons de coneixement*, concretament en les famílies participants. És necessari que aquestes recerques siguin extrapolades a diferents contextos educatius, per exemple, en el cicle d'Educació Primària i Secundària, així com en l'àmbit nacional, ja que aquest estudi s'ha realitzat a una escola de titularitat pública a la comarca de Girona (Catalunya, Espanya). Per altra banda, es requereixen metodologies que permetin documentar els discursos i percepcions, més enllà de l'intercanvi mitjançant qüestionaris i/o entrevistes. Per exemple, són necessaris estudis amb diferents estratègies metodològiques (observació, diari de camp, entrevista en profunditat...) que permetin documentar millor l'evolució de les vivències i percepcions pròpies de la participació de les famílies en el programa *fons de coneixement*.

Així doncs, partint de la recerca feta, creiem necessàries una sèrie d'implicacions que se'n deriven de la pràctica educativa dels i les docents, pel que fa a la millora de les relacions entre la família i l'escola. En primer lloc, és imprescindible l'eliminació de prejudicis i la superació de l'esmentada perspectiva del dèficit, per iniciar dites relacions partint d'una bona predisposició per conèixer i valorar els coneixements i sabers de les famílies del propi alumnat. Per altra banda, és important que els i les docents siguin conscients que l'entitat de referència és l'escola, per la qual cosa han de prendre un paper actiu en guiar i propiciar les interaccions amb les famílies, així com per liderar les transformacions pedagògiques pertinents per donar resposta a les necessitats del seu centre, com per exemple, pel que fa a la diversitat cultural. Per acabar, i entès com un element nuclear dels resultats obtinguts, destaquem la importància del plantejament

pel que fa a la realització de les esmentades visites a les llars familiars, i/o la creació d'espais compartits a fora de l'escola, que permetin contribuir a crear relacions més properes basades en la confiança mútua.

En definitiva, i com a conclusió, aquest estudi ens ha permès donar resposta a les hipòtesis inicials de la investigació. L'estudi pretenia superar un buit en la literatura sobre el programa *fons de coneixement* incorporant les veus i experiències de les famílies visitades per tal d'analitzar: 1) quins factors incideixen en la millora de les relacions família-escola, 2) quina implicació i dificultats es troben en les relacions família-escola i 3) quin impacte té el programa sobre les famílies visitades.

Els resultats, per una banda, mostren la importància, per a ambdues parts, de l'establiment d'unes bones relacions família-escola per consolidar vincles de confiança mútua. També conclouen que la implicació i la participació de les famílies, en la majoria de casos depèn, precisament, de la implicació i participació de l'equip docent en el reconeixement i aprofitament de les vivències i pràctiques familiars per convertir-les en aprenentatges significatius pels infants. Així doncs, l'actuació docent esdevé un factor determinant per facilitar i liderar una bona participació de les famílies, més enllà de les tutories convencionals en què existeix una relació de poder del/la docent i la cultura escolar envers les famílies immigrants (Giró et al., 2014). El programa *fons de coneixement*, reconegut com una estratègia inclusiva, pot contribuir a l'establiment de relacions més horitzontals i participatives, per exemple, incorporant la participació de les famílies en els grups d'estudi.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Albán, J., i Calero, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
- Álvarez, A., Peña, L., Hamm-Rodríguez, M. i Dimidjian, S. (2021). Understanding children's funds of identity as learners through multimodal self-expressions in Mexico City. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100513. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100513>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Barca-Lozano, A., Porto-Rioboo, A. i Brenlla-Blanco, J. C. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 197-217.
- Barton, A. C., i 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>
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New society*, 26, 344-345.
- Besalú C, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. *Cuadernos de pedagogía*, 315, 72-76.
- Besalú, X. (2001). Educación intercultural: la perspectiva europea. *Revista de Educación Especial*, 30, 97-114.
- Besalú, X. (2007). Qüestió de sabers, sí, però també d'identitat i de poder. *Guix. Elements d'acció educativa*, 339, 29-34.
- Besalú, X. i Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Los Libros de la Catarata.
- Blanch, S., Marga, C. i Sílvia, L. (2008). Les relacions entre la família i l'escola, un objectiu comú. *Guix d'Infantil*, 46, 18-26.
- Blanch, S., Forestello, A. M., Lemkow-Tovias, G. (2021). Parental involvement in early childhood education in Catalunya, Spain. Dins de S. Garvis, S. Phillipson, H. Harju-Luukkainen i A. R. Sadownik (Eds.), *Parental Engagement and Early Childhood Education around the World* (pp. 246-255). Routledge.
- Blasco, J. (2018). *Què funciona en els programes de foment de la implicació parental?* Fundació Bofill.
- Bonal, X. (dir.) (2003). *Apropiaciones escolares*. Octaedro.
- Booth, T., Ainscow, M. i Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bradford, M. (1995). *Preparing Teachers for Working with Children of Migrant Families: Building a Home-School Connection*. Nova Southeastern University.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>
- Cebrián, A., Trillo, A., & González, A. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Chong, R. (2016). *Nivel de participación del entorno familiar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria en Tarapoto*. Universidad César Vallejo.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>
- Collet, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar*, 56(1), 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- Collet, J. i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats* (Vol. 87). Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J. i Tort, A. (2015). What Do Families of the 'Professional and Managerial' Class Educate Their Children for? The Links between Happiness and Autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 234-249. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814531>
- Collet, J., i Tort, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Octaedro.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. i 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 de Profesorado*, 18(2), 7-33.
- Crosnoe, R. (2012). Studying the immigrant paradox in the Mexican-origin population. Dins de C. G. Coll & A. K. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 61–76). American Psychological Association.
- Cruz Díaz, L. (2022). *Revisión sistemática sobre participación y relación familia-escuela*. Universidad de La Laguna.
- de Gregorio, V. (2007). *La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural*. Dins de Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela (45-60)*. Universitat de Lleida.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. i Rochex, J. Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. INRP.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.



- Epstein, J. L. i Boone, B. J. (2022). State leadership to strengthen family engagement programs. *Phi Delta Kappan*, 103(7), 8-13. <https://doi.org/10.1177/00317217221092227>
- Freire, E. E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73.
- Essomba, M. (coord.) (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Praxis
- Esteban-Guitart, M. i Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Esteban-Guitart, M. i Vila, I. (2013a). 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>
- Esteban-Guitart, M., i Vila, I. (2013b). *Experiencias en educación inclusiva: vinculació escuela, familia y comunidad*. Horsori Editorial.
- Esteban-Guitart, M., i Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. i Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M i Llopart, M. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind Culture and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Falcón, I. G. i Muñoz, A. R. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. Dins de *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Instituto de Migraciones.
- Enguita, M. (2007). *Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. Universitat de Lleida.
- Florian, L. i Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gallego Martín, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica*. Universidad de Alcalá.
- García López, R., Olmeda, G. i Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Editorial Síntesis.
- 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>
- Garreta, J., i Llevot, N. (2007). *La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?* Universitat de Lleida.

- Gifre, M. i Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., i 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. i 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.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Henderson, A. T. i Mapp, K. L. (2003). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. National Center for family & Community Connections with Schools.
- Hensley, M. (2005). Empowering parents of multicultural backgrounds. Dins de N. González, L. C. Moll i C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 143–151). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Lin, M. i 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>
- Llopart Rossell, M. (2017). *La pràctica educativa a través de l'aproximació dels fons de coneixement i d'identitat*. Universitat de Girona.
- Llopart, M. i 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. i 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, 145-161.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Serra, J. M. i Esteban, 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. i Esteban-Guitart, M. (2017). Les visites etnogràfiques a les llars dels estudiants com a estratègia per crear llaços de confiança entre

- docents i famílies. *Pedagogia i Treball Social*, 6(1), 70-95. [http://dx.doi.org/10.33115/udg\\_bib/pts.v6i1.22156](http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v6i1.22156)
- López, I., Ridao, P. i Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Matus, M. (2020). De Prácticas y discursos. *Dossier: educación y pueblos indígenas*, 13(9), 1-20. <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134313>
- Meyer, J. A. i Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0113-z>
- Messing, J. (2005). Social reconstructions of schooling: Teacher evaluations of what they learned from participation in the Funds of knowledge project. Dins de N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 183-198). Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. Dins A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-54). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moreno, J.C., Serrat, E., Serra, J. M. i Farrés, J. (2002). *Llengua i immigració: Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Generalitat de Catalunya.
- Mungarro Matus, J. E. (2020). *Enseñanza remota emergente durante la pandemia covid-19: relatos de profesores sonorenses*. Editorial UNISON.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307. <https://doi.org/10.1525/aeq.1982.13.4.05x1505w>
- Olivencia, J. J. L. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 251-274.
- Ordóñez, D., Siqués, C., i Esteban-Guitart, M. (2021). The best way to learn language is by not doing language. Incorporating funds of identity for learning Spanish in a shared education unit. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(9), 1259-1270. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1551324>
- Ortega Arias, M. D., i Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Payà, A. i Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.012>
- Pedraza, A., Salazar, C., Robayo, A. i Moreno, E. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Revista Análisis*, 48 (91), 1-13. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Fundación “La Caixa”.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-15.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is Where the Heart Is: Planning a Funds of Knowledge Based Curriculum Module. Dins de González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.), *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Routledge.
- Semke, C. A. i 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., Holmes, S. R., Romero, M. E. i Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships. A meta-analysis. *School Mental Health*, 14, 278-293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Subero, D. (2021). Desarrollando Fondos de Conocimiento: Prácticas Educativas Socialmente Justas en el Contexto Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1>
- Subero, D., Vila, I., i Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Tenery, M. F. (2005). La visita. In N. González, L. C. Moll i C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 119–130). Lawrence Erlbaum Associates.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Vigorena, K. H., Vargas, D. L., & Pasten, L. E. (2021). Actitudes de los docentes hacia la inmigración en aulas chilenas: un estudio descriptivo. *Revista Inclusiones*, 93-111.
- Vila, I. (1995). *Relaciones familia-escuela*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Vila, I. i Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Horsori Editorial.
- Villalobos-Martínez, J., Flórez-Romero, G., & Londoño-Vásquez, D. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75.

- Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.
- 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. i Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Journal*, 36(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>
- Zapata, V. A. (2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. *Revista Educación*, 46(1), 615-628. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>

## El Impacto de la Aproximación Fondos de Conocimiento desde la Visión de las Docentes y las Familias. Un Estudio Cualitativo

### The Impact of the Funds of Knowledge Approach from Teachers' and Families' perceptions. A Qualitative Study

Mireia Machancoses \*

Universitat de Girona, España

#### DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento  
Relaciones familia-  
escuela  
Perspectiva del déficit  
Familias migrantes

#### RESUMEN:

Un gran número de investigaciones han demostrado los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela en el desarrollo y aprendizaje del alumnado, especialmente en situaciones de discontinuidad entre la familia y la escuela. En este sentido, el programa fondos de conocimiento se propone como una aproximación inclusiva para facilitar los procesos de contextualización educativa y generar relaciones de confianza mutua entre docentes y familias. En el presente estudio se ha aplicado el programa en un aula de educación infantil, con niños y niñas de 3 años de edad, en un centro público con un elevado índice de alumnado con familias procedentes del extranjero, analizando la visión de las docentes y, por primera vez en la literatura disponible, de las familias participantes. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios administrados antes y después de la participación en el proyecto, para las docentes participantes, así como entrevistas a las familias tras las visitas etnográficas realizadas por las docentes. Los resultados muestran la creación de unos vínculos más sólidos entre las docentes y las familias participantes. En particular, las familias destacan una mayor confianza hacia las docentes, una mayor participación en la escuela, y especialmente destacan la valorización y reconocimiento de sus conocimientos como aspecto positivo.

#### KEYWORDS:

Funds of knowledge  
Family-school  
Relationships  
Deficit perspective  
Migrant families

#### ABSTRACT:

A large number of studies have demonstrated the benefits of a positive home-school relationships for the development and learning processes of children. In particular, these benefits are more salient in home-school discontinuities situations characterized by a high sociocultural diversity. In this context, the funds of knowledge approach arise as an inclusive approach to facilitate educational contextualization processes and to generate relationships of mutual trust between teachers and families. In the present study, the program has been implemented in a classroom with 3-year-old children, from a public school with a high rate of students with families from abroad, analyzing the perception of the teachers and, for the first time in the available literature, of the participating families. The instruments used for the research were questionnaires, administrated before and after the funds of knowledge approach design and implementation, given to teachers and interviews to family members after the ethnographic visits carried out by teachers. The results show the establishment of stronger relationships between teachers and participant families. In particular, families highlight a greater trust towards teachers, a higher participation in the school and in particular they emphasize the appreciation and recognition of their skills, knowledge, and practices as a positive aspect.

#### CÓMO CITAR:

Machancoses, M. (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>

\*Contacto: [mireiareal@gmail.com](mailto:mireiareal@gmail.com)  
ISSN: 2254-3139  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de octubre 2020  
1ª Evaluación: 21 de enero 2020  
2ª Evaluación: 29 de marzo 2021  
Aceptado: 5 de abril 2021



## 1. Revisión de la literatura

Existe un considerable corpus empírico que demuestra los beneficios de la implicación parental y unas buenas relaciones familia-escuela, entendidas como el conjunto de interacciones entre docentes y padres/madres con el objetivo de conectar ambos contextos de socialización, teniendo el desarrollo y aprendizaje del alumno/a como objetivo principal y compartido (Epstein, 2018; Rodríguez-Ruiz et al., 2019).

En este sentido, distintas propuestas de intervención se han llevado a cabo con el objetivo de mejorar las relaciones familia-escuela. Especialmente nos centramos en este artículo en la aproximación conocida como “fondos de conocimiento” (Moll, 2019). En particular, se desconocen las contribuciones específicas de dicho programa de investigación-acción en la mejora de dichas relaciones según la perspectiva de las familias participantes. Para subsanar y contribuir a la literatura existente, la pregunta de investigación fundamental que subyace en este artículo fue: ¿qué impacto tiene el programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según los docentes y familias participantes?

Dividimos esta introducción en tres subsecciones. En primer lugar, justificamos los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela según la literatura disponible. En segundo lugar, contextualizamos brevemente la aproximación de los fondos de conocimiento como enfoque específico de investigación e intervención para propiciar unas mejores relaciones entre docentes y familias. Finalmente, describimos los objetivos de la investigación.

### 1.1. La importancia de unas buenas relaciones familia-escuela

Las revisiones de la literatura efectuadas por Blasco (2018), Henderson y Mapp (2002) o Semke y Sheridan (2012) muestran el impacto positivo que tienen unas fluidas y positivas relaciones familia-escuela en el rendimiento académico de los/as estudiantes, así como en general en el aprendizaje y desarrollo de los mismos.

En esta línea, el análisis de García-Bacete (2003) establece que dichos beneficios repercuten en tres niveles: 1) En los estudiantes: mejora de las notas, actitudes más favorables en relación a las tareas escolares, conductas más adaptativas, una mayor autoestima, realización de los deberes, participación en las actividades del aula, menor escolarización en programas de educación especial, menor tasa de abandono y absentismo; 2) En los docentes: mejores habilidades interpersonales y de enseñanza, mayor satisfacción profesional y mayor compromiso con la instrucción; 3) En las familias: aumento del sentido de autoeficacia, incremento de la comprensión de los programas escolares, valoración del rol que tienen en relación a la educación de sus hijos e hijas, mayor motivación para continuar su propia educación, mejora de la comunicación con sus hijos/as en general y sobre las tareas escolares en particular, desarrollo de habilidades positivas hacia la paternidad.

Asimismo, estos beneficios parecen ser especialmente sensibles en aquellos casos caracterizados por una mayor discontinuidad entre los códigos y prácticas escolares y familiares, por ejemplo, en situaciones de desigualdad económica o diferencia cultural, así como de estigmatización basadas en la existencia de prejuicios y estereotipos (Collet et al., 2014; Crosnoe, 2012; Esteban-Guitart y Bastiani, 2010; Poveda, 2001; Sharma, 2018). En estos casos puede existir un desconocimiento del sistema educativo, prejuicios y estereotipos e incluso conflictos culturales dada la dificultad para entender matices o el funcionamiento, códigos y prácticas del centro escolar (Esteban-Guitart y Vila, 2013a).

En este sentido, se ha identificado un discurso dominante que apunta a la explicación del rendimiento escolar a partir del desconocimiento y supuesta falta de implicación de las familias de grupos culturales minorizados (Besalú y Vila, 2007). Lo que la literatura recoge bajo la “perspectiva del déficit en educación” (Valencia, 2010), atribuyendo a las familias su propio fracaso y afirmando que son éstas las que deberían mejorar; conocer e implicarse más y mejor en la escolaridad de sus hijos/as, sin tener en cuenta los elementos estructurales e institucionales subyacentes (Ainscow, 2012; Essomba, 2003; Esteban-Guitart y Vila, 2013b; Vila y Esteban-Guitart, 2017).

De hecho, el desconocimiento mutuo en situaciones de discontinuidad familia-escuela (Poveda, 2001) puede conducir a prejuicios en ambos sentidos que dificulten, precisamente, unas buenas relaciones, así como el establecimiento de alianzas basadas en la confianza mutua (Llopart et al., 2017), lo que supone procesos de conocimiento y reconocimiento que obligan, según la terminología de González y Moll (2002), a “cruzar el Puente” (p. 623) entre el hogar y la escuela.

En la terminología del modelo sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1979), se trata de facilitar la creación de “mesosistemas”, es decir, promover el aprendizaje y desarrollo de las criaturas a partir de la articulación de contextos de vida y socialización, como son la escuela y la familia. Estas conexiones pueden tomar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos (intercambio de informaciones), la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas, así como un equilibrio de poderes hacia relaciones más horizontales (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

### **1.2. El impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento**

El enfoque Fondos de conocimiento surgió hace más de tres décadas en la Universidad de Arizona (USA) para desafiar la perspectiva del déficit, anteriormente mencionada (González et al., 2005; Moll et al., 1992). El propósito fundamental consiste en mejorar el rendimiento escolar a partir de procesos de contextualización curricular, y mediante la mejora de las relaciones entre docentes y familias. En la actualidad, a pesar de que se sigue aplicando principalmente en los Estados Unidos de América, se ha desarrollado también en otros contextos y países como España, Nueva Zelanda o Australia (Esteban-Guitart, 2021; Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b; Hogg, 2011; Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

Uno de los aspectos más destacados del programa son las visitas que los docentes realizan a los hogares de algunos de sus alumnos/as para identificar los fondos de conocimiento de los que disponen las familias. “Las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poderlas visibilizar y utilizar pedagógicamente” (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 111). Después de estas visitas, se crean unidades didácticas que vinculan los fondos de conocimiento identificados con los objetivos de aprendizaje. Esto facilita que los aprendizajes del alumnado sean significativos, ya que conectan las experiencias y los conocimientos previos con lo que se hace en la escuela. En este sentido, la finalidad es que estos conocimientos previos les ayuden a conectar con los nuevos aprendizajes y contenidos de la institución escolar (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 191). El objetivo no es que se haga en la escuela lo mismo que en el hogar, sino que las fuentes de conocimiento de las que disponen apoyen y expandan sus aprendizajes (Esteban y Vila, 2013b).

En particular, a nivel metodológico, se han recogido evidencias del impacto del programa a partir de narrativas que relatan las experiencias por parte de los propios docentes durante las visitas (Ternery, 2005); a partir del análisis de las experiencias de los docentes antes, durante y después de las visitas (Esteban-Guitart y Vila, 2013b; Whyte y Karabon, 2016); en la información extraída de diarios reflexivos escritos por los propios docentes (Lin y Bates, 2010); así como también con cuestionarios y entrevistas en profundidad (Lin y Bates, 2010; Meyer y Mann, 2006). La conclusión principal de estos trabajos es que los docentes dicen crear relaciones mucho más cercanas y positivas con las familias, mejorando la comprensión, empatía y comunicación con ellas, como consecuencia de las visitas que han permitido conocer mejor las condiciones históricas y culturales del hogar, así como crear relaciones más informales de intercambio. En particular, se valora positivamente el mayor conocimiento empírico del alumnado y las familias que permite, por otra parte, modificar prejuicios y estereotipos.

No obstante, no existen estudios que analicen el impacto que tiene el programa, en concreto las “visitas etnográficas” (Llopart et al., 2017) realizadas por los docentes en los hogares de algunos de sus estudiantes, sobre las percepciones, creencias y actitudes de las familias en relación a la escuela, los docentes y las relaciones entre ambos contextos y realidades, pues los estudios disponibles se han focalizado en el análisis de las percepciones y creencias de los docentes.



En este sentido, se pretende contribuir a la literatura existente acerca de las relaciones familia-escuela a partir de la aproximación de los fondos de conocimiento analizando, por primera vez en la literatura disponible al respecto, el punto de vista de las familias en relación a la escuela y el impacto del programa sobre las familias visitadas según su propia experiencia. También se exploran las visiones del equipo docente con la finalidad de contrastar las vivencias de ambos agentes sociales y educativos.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo principal que ha guiado la presente investigación ha sido, mediante la implementación del programa fondos de conocimiento en un contexto escolar con alto índice de alumnado inmigrante, identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela tanto desde la visión de los docentes como de las familias implicadas. Dentro del objetivo principal, se han abordado distintos objetivos específicos. En concreto presentamos en este artículo algunos resultados vinculados a los siguientes objetivos y propósitos de la investigación:

- Definir unas óptimas relaciones familia-escuela según las docentes y las familias participantes en el programa;
- Describir los beneficios que se derivan de unas óptimas relaciones entre la familia y la escuela según las docentes y las familias participantes;
- Identificar la contribución del programa educativo fondos de conocimiento en la mejora de las relaciones familia-escuela según las docentes y las familias participantes.

## **2. Método**

Dentro del análisis cualitativo, este estudio se lleva a cabo en el marco de la “teoría fundamentada” (Glaser, y Strauss, 1967) basada en la construcción de códigos y categorías a partir del análisis del corpus textual o material empírico. Este procedimiento parte del análisis inductivo de los datos cualitativos para construir una teoría determinada sobre el objeto de estudio, siendo el proceso de codificación teórica de especial relevancia en el procedimiento. “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 concreto, se crearon distintas categorías asociadas a las distintas preguntas de investigación, a saber: caracterizar unas óptimas relaciones familia-escuela, describir los beneficios que se derivan de ellas, así como identificar la contribución que el programa educativo fondos de conocimiento potencialmente tiene en la mejora de las relaciones familia-escuela. Se lleva a cabo el análisis mediante la comparación entre las percepciones y voces de las docentes y de las familias participantes en el estudio.

### **Contexto de la investigación**

La implementación de la aproximación “fondos de conocimiento” en la escuela fue propuesta y facilitada por el equipo de investigación tras contar con la colaboración y voluntad del equipo directivo del centro, y tras compartir con el claustro, y las docentes finalmente participantes, la naturaleza del estudio. En este sentido, se obtuvo consentimiento informado de todas las participantes en el proyecto, tanto docentes como familias. El estudio se realizó en un centro educativo de titularidad pública ubicado en la ciudad de Girona y caracterizado por un alto índice de alumnado con familias de origen extranjero. En un primer momento, como se ha dicho anteriormente, se presentaron los objetivos y características de la aproximación fondos de conocimiento a la dirección y el claustro del centro educativo. Tras la valoración de dicha aproximación, el centro mostró interés en aplicarlo y para ello se creó un grupo de estudio formado por las docentes e investigadoras de la universidad, a través del cual se materializaron las diferentes fases del programa educativo: una primera de formación, la preparación del trabajo de campo, la identificación de los fondos de conocimiento y su extrapolación a actividades educativas en el aula (Esteban-Guitart et al., 2018).

En todas las fases del proyecto, las investigadoras adoptaron un rol de acompañamiento y colaboración con las participantes, tanto docentes como familias. Los compromisos que se adoptaron estuvieron vinculados a facilitar la contextualización de la práctica docente a partir de la aproximación de los fondos de conocimiento en lo referente al andamiaje teórico y metodológico para mejorar las relaciones con las familias, así como los aprendizajes del alumnado. En una última sesión del grupo de estudio-grupo de trabajo formado por docentes e investigadoras, se valoró la experiencia mediante un análisis de las fortalezas, debilidades y aspectos de mejora de la implementación de la perspectiva de los fondos de conocimiento llevado a cabo.

### **Participantes**

En la implementación de la aproximación “fondos de conocimiento” han participado un total de 6 docentes pertenecientes al ciclo de Educación Infantil. Todas ellas han sido mujeres, por lo que se utiliza el género femenino para referirse a las docentes participantes en el estudio. Los años de experiencia docente varían desde los ocho meses hasta los nueve, diez, doce, dieciséis y veintiséis años. La escuela fue la que eligió qué docentes participarían en el estudio, todas ellas compañeras de ciclo y con un vínculo educativo con el alumnado y las familias participantes.

Cada docente escogió una familia con hijos e hijas escolarizados en su aula, segundo ciclo de educación infantil (niños y niñas de 3 años de edad), de modo que participaron en total seis familias en el estudio. El motivo de aplicarlo en dicho contexto educativo, por parte de la escuela, fue poder trabajar con estas familias a lo largo de toda la escolarización de sus hijos/as, mejorando las relaciones familia-escuela desde el momento inicial de la escolarización en el centro. De modo que se consideró que la aproximación de los fondos de conocimiento podría ser adecuada para obtener un mejor conocimiento de las familias visitadas, así como del alumnado recién incorporado en el centro.

En particular, los tres criterios principales que siguieron las docentes para escoger a las familias fueron: 1) familias en las que se observaba una discontinuidad en la relación familia-escuela en forma de desconocimiento o poca relación; 2) familias que tuvieran un conocimiento de la lengua de acogida que permitiera realizar las entrevistas y, finalmente, 3) se priorizó que éstas representaran culturas diversas, reflejo de la heterogeneidad presente en el centro educativo, en el barrio y en la zona de la ciudad. Con la aplicación de dichos criterios, las docentes seleccionaron una familia procedente de Honduras, una de la India, dos de Marruecos y dos de ellas procedentes de Gambia. Cabe destacar que en todas las familias fueron únicamente las madres las que atendieron las visitas y participaron en las entrevistas, ausentándose la figura paterna por causas diversas.

Tanto las docentes como las familias participaron voluntariamente tras la explicación del propósito de la investigación por parte del equipo investigador al claustro del centro educativo, así como la descripción del mismo en las familias que fueron visitadas. Todos los participantes rellenaron un informe de consentimiento informado.

### **Instrumentos de obtención de información**

Para obtener los resultados esperados se elaboraron diferentes instrumentos que pretendían recoger las respuestas de cada objetivo de investigación. Por un lado, para analizar la visión docente antes y después de la participación en el programa “fondos de conocimiento” se elaboró un cuestionario inicial y un post cuestionario, con preguntas de respuesta abierta. Por otro lado, con el fin de conocer la visión de las 6 familias participantes, se elaboró un guion que sirvió como instrumento para realizar las entrevistas semiestructuradas a las familias, posteriores a las visitas docentes en los hogares y a la participación de las familias en la escuela. A continuación, en el Cuadro 1, se detalla el contenido de los cuestionarios y entrevistas, describiendo las preguntas y su relación con los diferentes objetivos de la investigación:

**Cuadro 1**  
**Contenido de los cuestionarios docentes y las entrevistas familiares**

Cuestionario inicial	Post cuestionario	Entrevista semiestructurada
¿Qué características definen para ti una óptima relación familia-escuela? (Objetivo 1)	1. Crees que la participación en el programa ha tenido un impacto en la relación de las familias y la escuela? (Objetivo 3)	¿Qué significa para ti tener una buena relación con la escuela? (Objetivo 1)
¿Qué beneficios consideras que se derivan de unas buenas relaciones familia-escuela? (Objetivo 2)		¿Qué beneficios crees que se derivan de tener una buena relación con la escuela? (Objetivo 2)
		Ha habido algún cambio en vuestra relación con la escuela después de participar en el programa? (Objetivo 3)

*Nota.* Entre paréntesis se indica el Objetivo de la investigación a la que la pregunta hace referencia.

Así pues, los datos empíricos se han recogido a partir de los cuestionarios, pre y post, así como de las entrevistas semiestructuradas en los hogares de las familias participantes.

### **Procedimiento**

El proceso de aplicación del programa y recogida de datos tuvo una duración de un curso escolar. En una primera fase se elaboraron los instrumentos nombrados anteriormente: el pre y el post cuestionario y el guion de las entrevistas semiestructuradas, tomando como referencia los objetivos perseguidos en la investigación.

Fue durante la fase de formación del programa fondos de conocimiento al claustro educativo cuando se les pasó a las docentes participantes el cuestionario inicial por correo electrónico, y las respuestas fueron recibidas por la misma vía.

La segunda fase fue de asesoramiento a las docentes en la elaboración de las entrevistas a los hogares para detectar los fondos de conocimiento de las familias. En una tercera fase, se acompañó a las docentes en la detección de los fondos de conocimiento y en la posterior aplicación pedagógica en el aula, mediante las reuniones formadas por el grupo de estudio.

En una cuarta fase, posterior a la participación en el programa, nuestro objetivo era conocer qué impacto había causado. Para conocer el impacto en las docentes participantes, se les pasó el post cuestionario por correo electrónico y fue devuelto con las respuestas, de la misma manera que en el cuestionario inicial. Para valorar el impacto en las familias, la escuela nos facilitó el contacto de las mismas para acudir al hogar familiar y realizar las entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron grabadas -previo consentimiento de las familias- y posteriormente transcritas. También se utilizó un diario de campo para realizar anotaciones relevantes durante el periodo de recogida de datos y durante las reuniones con el grupo de estudio. Así pues, tras la aplicación de los instrumentos para la recogida de información, se analizaron los datos obtenidos siguiendo un procedimiento concreto, detallado a continuación.

### **Análisis de datos**

Para realizar el análisis de los datos cualitativos, en un primer momento se realizó la transcripción de las grabaciones de las entrevistas a las familias y se recopilaron las respuestas de las docentes participantes.

Seguidamente, se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 8.4.4 vinculado con la “teoría fundamentada” mencionada anteriormente. A partir de la incorporación de los cuestionarios y las entrevistas en el programa, se analizaron los datos mediante una codificación abierta, con el fin de resumir y agrupar conceptos relevantes en conceptos genéricos (categorización). Los conceptos genéricos (categorías principales) se asociaron a los 3 objetivos principales de este estudio:

- Conocer qué son unas óptimas relaciones familia-escuela para las docentes y las familias participantes;



- Identificar los beneficios que se derivan de unas óptimas relaciones familia-escuela según docentes y familias participantes y, finalmente;
- Analizar el impacto del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias participantes.

De estos conceptos genéricos –categorías principales– se realizó una subcategorización en base a las respuestas obtenidas por parte de docentes y familias. Con el objetivo de facilitar la presentación de dicho análisis, y los resultados hallados, se han creado 3 cuadros comparativos, uno por cada categoría de análisis, con las respuestas de las docentes y de las familias y con el número de veces que aparece citada cada respuesta (Cuadros 2, 3 y 4).

### 3. Resultados

Los resultados se dividen en las tres grandes categorías, que se relacionan directamente con los tres objetivos principales de esta investigación (mencionados anteriormente). En primer lugar, se analizan las respuestas de familias y docentes en relación a la percepción sobre lo que son unas “óptimas relaciones familia-escuela”. En segundo lugar, sobre las creencias de los “beneficios que se derivan de unas óptimas relaciones familia-escuela” desde la óptica docente y de las familias. Por último, se analiza el “impacto del programa en la relación familia-escuela” según las docentes y las familias participantes en el programa. Las citas asociadas a dichas categorías son el resultado del proceso de codificación a partir de la presencia de informaciones vinculadas a las mismas en las distintas entrevistas realizadas. De manera que un mismo tema pudiera aparecer más de 6 veces, familias participantes, al aparecer en distintos momentos de la entrevista transcrita.

Las citas asociadas a dichas categorías son el resultado del proceso de codificación a partir de la presencia de informaciones obtenidas mediante los instrumentos de recogida de datos utilizados. En el caso de las docentes, al responder a preguntas cerradas de un cuestionario, el número de citas se corresponde con el número de docentes que han dado cada respuesta. En el caso de las familias, al aparecer un mismo tema en distintos momentos de la entrevista transcrita, se ha especificado en cada caso el número de veces citada y, además, el número de familias que cita cada categoría para valorar de manera más precisa la relevancia de dicha categoría.

#### 3.1. Definición de unas óptimas relaciones familia-escuela

En total se han identificado 8 aspectos (4 según docentes y 4 según familias) que definen unas óptimas relaciones familia-escuela (Cuadro 2).

**Cuadro 2**  
*Definición de unas óptimas relaciones familia-escuela según docentes y familias*

Según docentes		Según familias		
Categoría	Número de veces citada	Categoría	Número de veces citada	Número de familias que lo citan
Participación de las familias en las tareas escolares	6	Compartir espacios entre docentes y familias	9	5
Comunicación entre la familia y la escuela	6	Comunicación entre la familia y la escuela	7	4
Vínculo de confianza mutua	6	Presencia de las diferentes culturas en la escuela	4	3
Responsabilidad compartida	2	Vínculo de confianza mutua	3	3

Las docentes ponen énfasis en la participación de las familias en las tareas escolares “las familias tienen que mostrar interés y participación en las actividades y aprendizajes que realicen sus hijos e hijas”, en la comunicación entre la familia “desde la escuela también debemos informar a las familias de las actividades y aprendizajes que realicen sus hijos/as” / “dar la información necesaria ambas partes con el fin de favorecer el progreso y crecimiento del niño”. También resaltan la necesidad de crear un vínculo de confianza mutua “pienso que son muy importantes los factores acogida y confianza entre las dos partes” y la responsabilidad compartida entre familia y escuela “las buenas relaciones deberían ser de trabajo compartido y responsabilidad compartida. No culparse sino ir cogidos de la mano y estar de acuerdo con las propuestas que se van haciendo por las dos partes”.

Las familias acentúan, principalmente (en cinco de las seis familias participantes), la necesidad de compartir espacios entre docentes y familias “puede ser una excursión o algo así” / “Preguntar. Cómo en entrevista, ¿o este no? Venir más a casa. Conocernos más también fuera de la escuela”, así como también la comunicación “claro, es importante para los padres que conozcan qué hace el niño en clase” / “Sí, aunque tendríamos que hablar más”. También resaltan, tres de las seis familias participantes, la importancia de dar presencia a las diferentes culturas en la escuela “Y un día yo le he dicho a una profesora: ¿por qué no hacemos una placa en la entrada de bienvenidos con muchos idiomas? Porque hay muchos en la escuela. Hay africanos, hay de India me parece, Pakistán... Y hacemos todos los idiomas. Y me ha dicho que un día trabajaremos en esto”. Por último, coincidiendo con la opinión docente, consideran relevante, también tres de las seis familias participantes, la creación de un vínculo de confianza mutua “yo desde siempre he tenido muy buena conexión con la maestra. Esto es muy importante”.

### 3.2. Beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela

Respecto a los beneficios que se derivan de unas buenas relaciones familia-escuela (véase Cuadro 3), se han categorizado un total de 11 (5 según docentes y 6 según familias).

**Cuadro 3**  
*Beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela según docentes y familias*

Según docentes		Según familias		
Categoría	Número de veces citada	Categoría	Número de veces citada	Número de familias que lo citan
Todos se sienten parte de un todo	2	Los niños y niñas van más contentos a la escuela	7	6
Participación más agradable	2	Los niños y niñas establecen un vínculo más fuerte con la maestra.	2	2
Confianza mutua	2	Confianza mutua	5	4
Objetivos educativos comunes	5	Objetivos educativos comunes	4	4
Clima de aprendizaje más favorable para el alumno	4	Conocimiento y respeto por las diferentes culturas.	8	4
		Refuerzo en casa del trabajo escolar	1	1

Las docentes consideran que una buena relación entre familia y escuela favorece que todos los integrantes se sientan parte de la entidad escolar “que todo el mundo: hijos, alumnos, maestros y familias se sienten parte de un todo, de algo más grande”, que su participación en la escuela sea más agradable “el hecho de tener una buena relación familia-escuela hará más agradable la organización de actividades, la colaboración y la participación”. Hablan también de la necesidad de generar una confianza mutua “en definitiva, lo más importante es la confianza”, también de que se establezcan objetivos educativos comunes “el niño/a recibe siempre el mismo mensaje, tanto en la escuela como en casa, hecho que reafirma la tarea

escolar y la de la familia”, y que se genere un clima de aprendizaje más favorable para el alumnado “una buena relación favorecerá que el alumno aprenda en un mejor clima de trabajo”.

Por otra parte, las familias, casi en su totalidad (cinco de las seis participantes), consideran que sus hijos/as van más contentos a la escuela “los niños van al cole contentos”, que se genera un clima de confianza mutua entre familias y escuela “cuando hagamos cosas juntos, nosotros sabemos de ellos y ellos también saben de nosotros. Esto para mí es muy importante”; también remarcan la necesidad de conocer y, por tanto, de respetar las diferentes culturas que conviven en la escuela “Porque así ellos conocen un poquito de nosotros, de nuestra cultura. Porque también creo que es importante saber cómo vamos en nuestro país y conocer un poco más”. La visión en común entre familias y docentes respecto a los beneficios que se derivan es que se establecen objetivos educativos comunes, lo que permite conducir la educación de sus hijos/as hacia una misma dirección “Sí, es muy importante. Para mí es muy importante ver que entre las dos vamos al mismo sitio, sabes?”/ “nos unimos porque tenemos el mismo objetivo”. Por otra parte, dos de las familias participantes se refieren al establecimiento de un vínculo más fuerte con la maestra: “porque, bueno, porque los niños ven esto y tienen más confianza con las maestras”; y una de las familias se refiere a la posibilidad de reforzar en casa el trabajo escolar “en casa, buscar como poder reforzar lo que se hace en la escuela, pero eso también viene dado por la conexión con la escuela”.

### 3.3. Impacto del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela

Por lo que se refiere al impacto que ha generado la aplicación del programa fondos de conocimiento en la mejora de las relaciones familia-escuela (ver cuadro 4), se han categorizado un total de 13 respuestas (7 por parte de las docentes, 6 por parte de las familias).

**Cuadro 4**  
**Impacto del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias**

Según docentes		Según familias		
Categoría	Número de veces citada	Categoría	Número de veces citada	Número de familias que lo citan
Las familias participan más de la vida en el aula	2	Más comunicación con la maestra	3	3
Relación más cercana entre la familia y la escuela	6	Mayor confianza con la maestra	7	5
Familias más comunicativas con la maestra	3	Los niños y niñas se muestran más cercanos con la maestra	3	3
Se generan espacios para compartir experiencias y anécdotas	1	Mayor participación en la escuela.	5	4
Mayor conocimiento de la realidad y las necesidades de cada familia	2	Incorporación de nuevas rutinas en el hogar familiar.	1	1
Conocimiento del núcleo familiar, rutinas y tradiciones	2	Valorización de los conocimientos de la familia	8	6

Las docentes han observado que las familias participan más de la vida en el aula “las familias se han mostrado más cercanas y participativas de la vida en el aula” / “las familias que han participado han mostrado más interés y ganas de participar”, que existe una relación más cercana entre la familia y la escuela “ha mejorado mucho la relación, ya que nos ha permitido establecer relaciones más cercanas con las familias” / “el hecho de poder ir a casa y hablar en un momento relajado y tranquilo ha mejorado la complicidad



de la relación". También destacan que las familias se muestran más comunicativas con la maestra "las vemos más cercanas a la hora de comunicarse con nosotras" / "Ellas mismas o a través de sus hijos e hijas intentan preguntar cuando no entienden y muestran más iniciativa para pedirnos explicaciones". También resaltan que las entrevistas han permitido generar más espacios para compartir experiencias y anécdotas "compartir experiencias y anécdotas en un contexto relajado" ..., así como también les han permitido conocer mejor la realidad y necesidades de cada familia "ahora entendemos mejor cuál es la realidad que tienen en casa" / "nos ayuda mucho al nivel de saber qué necesidades tienen como familia". También, visitar el hogar familiar les ha permitido conocer mejor el núcleo familiar, las rutinas y las tradiciones "conocemos la familia y la vemos desde otra óptica, otra perspectiva" / "Nos permite conocer el núcleo familiar, las dinámicas y las tradiciones de cada familia". Por último, destacan que las familias se han sentido valoradas "se han sentido valoradas al venir a la escuela a enseñar los conocimientos que tienen y eso ha mejorado su autoconcepto".

A su vez, las familias sienten que ahora tienen más comunicación con la maestra, así lo afirman tres de las familias participantes: "sí, porque fuera solo "hola", le dejo al niño y vuelvo. Casi no quedamos nada, pero aquí seguro hablamos más y también más confianza" / "yo he conocido más a la profesora y tengo más confianza con ella. Y me da más confianza la escuela, porque como es una escuela de muchas culturas tenía mucha desconfianza, la verdad" / "Sí, sí, después de las visitas tenemos más confianza. Sí porque así ellas ya saben más sobre nosotros. Porque, bueno, siempre he dicho que son muy buenas. Me encantan como maestras". Cinco de las familias entrevistadas destacan, también, que sus hijos/as se muestran más cercanos con la maestra "aquí está muy contenta. Me dice que ha venido la maestra, que estaba muy contenta, de verdad". Una familia resalta que, posteriormente a la visita, ha incorporado nuevas rutinas en el hogar "desde que vino a casa siempre leemos un cuento a la noche, una idea que antes no hacíamos". En común con las docentes, cuatro de las familias visitadas aseguran que les ha permitido tener una mayor participación en la escuela "Bien. Algo diferente. Ya te he dicho, desde que comienza mi hija mayor aquí, desde ahí nunca lo he hecho, ahora está en sexto, seis años nunca... Y me gusta. No tengo ningún problema mientras que yo no trabajo". Sin embargo, la categoría que se observa en todas las familias participantes se refiere, de alguna manera, a su sentimiento de valoración y reconocimiento resultado de la visita por parte de las docentes: "me gusta que las maestras también participaban y se interesaban en aprender cosas nuevas" / "Puedo hacer alguna cosa aquí que les puede gustar" / "Sí, sí. Yo he sabido hacer cosas que aquí no sabían. Yo estaba contenta por esto".

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo general de la investigación fue identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela, tanto desde la visión de las docentes como de las familias participantes en el estudio. En este caso, por primera vez en la literatura sobre el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento (Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Lin y Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer y Mann, 2006; Tenery, 2005; Whyte y Karabon, 2016), se ha incorporado en el análisis la voz de las familias.

Los resultados muestran que las docentes, antes de la aplicación del programa, consideraron que unas óptimas relaciones familia-escuela se basan en la participación de las familias en las tareas escolares, en la comunicación entre la escuela y la familia, en un mayor vínculo de confianza mutua y en la responsabilidad compartida. Estas respuestas podrían vincularse con la perspectiva del déficit (Valencia, 2010) en el sentido de aludir a determinadas insuficiencias de las familias, como por ejemplo su pobre participación en las tareas escolares. El estudio de Collet y otros (2014) concluía que la visión docente respecto a las familias se basaba en la falta de implicación, seguimiento e interés en lo escolar. En contraposición, se supone que debe ser la escuela, como institución pública de acogida y fomento de la igualdad y la cohesión social, quién incorpore en su ejercicio la tarea de aproximarse respetuosamente a las familias, ofreciéndoles espacios para su reconocimiento y legitimación (Collet et al., 2014; Poveda, 2001). En este sentido, además de coincidir con la importancia de la comunicación y la vinculación, cinco de las familias también resaltaron principalmente la necesidad de compartir espacios con las docentes, así como la importancia de la presencia de las diferentes culturas en la escuela, por parte de tres de las seis familias participantes. Resultados que refuerzan la idea de concebir la escuela como espacio democrático para el intercambio,

reconocimiento y sostenibilidad de las distintas formas lingüísticas, identitarias y culturales que conviven en un mismo territorio (Esteban-Guitart et al., 2019).

En relación a los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela, las docentes y cuatro de las familias coinciden en la importancia de la confianza mutua y el establecimiento de objetivos educativos comunes. Lo que se relaciona con los elementos considerados “esenciales” de la aproximación de los fondos de conocimiento. En particular, el establecimiento de relaciones basadas en la confianza mutua por parte de docentes y familias a partir de la discusión sobre las prácticas, destrezas y recursos que éstas poseen (Moll, 2019). Sin embargo, en relación a los “objetivos educativos comunes”, considerados en el estudio aquí descrito tanto por parte de las docentes como en cuatro de las familias participantes, supone una reconsideración del marco original de la aproximación de los fondos de conocimiento. Específicamente, se supone la creación de un “grupo de estudio” entre docentes e investigadores de la universidad, considerado como una “comunidad de práctica”, contexto de formación y re-actualización docente (Esteban-Guitart et al., 2018), que permite a los y las docentes formarse tanto teórica, metodológica como analíticamente para llevar a cabo las visitas, la identificación de los fondos de conocimiento, y su vinculación con el currículum y objetivos pedagógicos (González et al., 2005). Sin embargo, la participación de las familias en dichos grupos de estudio es inédita, lo que sugiere que futuras aplicaciones deberían contemplar una mayor participación, no tanto en las actividades de aula (ver, por ejemplo, Jovés et al., 2015), sino también en el grupo de estudio propiamente dicho; aspecto que facilitaría la creación de objetivos educativos comunes, así como una mayor colaboración e intercambio. Destaca, en todas las familias entrevistadas, la percepción según la cual todos los niños y niñas van más contentos a la escuela. Lo que se podría vincular con los resultados de dos recientes investigaciones que documenta los beneficios de la aproximación de los fondos de conocimiento en el bienestar y clima en el aula (Flint y Jagggers, 2021; Volman y Gilde, 2021).

Por último, se han documentado una serie de beneficios derivados de la aplicación de la aproximación de los fondos de conocimiento que van en la misma línea que la literatura previa existente al respecto (Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Flint y Jagggers, 2021; Lin y Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer y Mann, 2006; Tenery, 2005; Volman y Gilde, 2021; Whyte y Karabon, 2016). En general, se concluye que, según la percepción de las docentes participantes, han mejorado las relaciones con las familias, siendo más cercanas, con una mayor participación de las familias en el aula. También se valora el mayor conocimiento que se obtiene del núcleo familiar, sus rutinas, saberes y destrezas, así como de las circunstancias y necesidades del alumnado y familias visitadas. Un conocimiento y relación más estrecha que se vincula a una mayor comprensión de las situaciones de cada alumno y alumna, así como un desmantelamiento de prejuicios y estereotipos a partir del conocimiento real de la vida de los estudiantes y sus familias (Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Lin y Bates, 2010; Meyer y Mann, 2006). Por parte de las familias, destaca la categoría “mayor confianza con la maestra”, seguida de una mayor participación en la escuela, una mejor comunicación con la maestra, un acercamiento del alumnado hacia la maestra y contexto educativo escolar y, especialmente, se valora la puesta en consideración de las destrezas y saberes de las familias. En conclusión, las familias enfatizan como beneficios de la aproximación una valorización de sus conocimientos y habilidades, así como una mayor confianza con las docentes.

Sin embargo, dichos resultados deben de tomarse en cautela como mínimo debido a tres razones. En primer lugar, el carácter cualitativo de la investigación imposibilita la generalización de los resultados obtenidos. En segundo lugar, las percepciones de las familias se obtuvieron, solamente, a partir de una entrevista a las mismas; lo que constituye una limitación del estudio realizado. En tercer lugar, no se ha implementado un grupo control que hubiera permitido contrastar los resultados hallados. Futuras investigaciones, en este sentido, deberían documentar con una mayor profundidad los procesos de cambio en las relaciones familia-escuela tanto antes, como después, de recibir las visitas docentes; así como a través de un grupo control formado por docentes y familias no participantes en el programa fondos de conocimiento. Ello permitiría identificar la existencia de factores exógenos a la implementación del programa que pudieran influir en las visiones y respuestas obtenidos. Especialmente relevante fuera para contribuir al objetivo específico tres de la investigación vinculado a la identificación de la contribución del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias participantes. Por otra parte, solamente se ha documentado la opinión y valoración de las familias tras las visitas de las docentes, no anteriormente a la aplicación de los fondos de conocimiento, lo que enriquecería la valoración del impacto del programa.



En conclusión, se han presentado datos que refuerzan los beneficios de las relaciones familia-escuela según la percepción de las mismas docentes, así como, por primera vez en la literatura disponible, el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento por parte de las familias visitadas. Sugerimos, en este sentido, la necesidad de incorporar sus voces no solamente en la identificación de los fondos de conocimiento, lo que se sugiere en la aproximación original (González et al., 2005; Moll et al., 1992), sino también en los “grupos de estudio” formados por docentes e investigadores e investigadoras de la universidad. Ello supondría un enriquecimiento de la aproximación, así como una manera de avanzar en uno de los objetivos nucleares de los fondos de conocimiento, en particular, y en la mejora de las relaciones familia-escuela, en general, al saber: el establecimiento de relaciones basadas en la colaboración, intercambio y confianza mutua.

## Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Los Libros de la Catarata.
- Blasco, J. (2018). *Què funciona en els programes de foment de la implicació parental?* Fundació Bofill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y 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>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17, 3-16. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n17.500>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013a). 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>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013b). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad*. Horsori.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014a). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Lived experiences, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Llopart, M. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 34-47. <https://doi.org/10.3390/su1123400>
- Essomba, M. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Praxis.

- Flint, A. S. y Jagers, W. (2021). You matter here: The impact of asset-based pedagogies on learning. *Theory into Practice*. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911483>
- 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>
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 15, 79-92.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- González, N. y 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. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. National Center for family & Community Connections with Schools.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice: A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Lin, M. y 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>
- Llopart, M. y 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., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogía i Treball Social*, 6(1), 70-95.
- Llopart, M., Serra, J. M. y 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>
- Meyer, J. A. y Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0113-z>
- Moll, L. (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>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- 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-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. y Epstein, J. L. (2019). Presentación del número Relación entre centros educativos, familias y entidades comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10.
- Semke, C. A. y 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.
- Sharma, M. (2018). Seeping deficit thinking assumptions maintain the neoliberal education agenda: Exploring three conceptual frameworks of deficit thinking in inner-city schools. *Education and Urban Society*, 50(2), 136-154. <https://doi.org/10.1177/0013124516682301>

- Tenery, M. F. (2005). La visita. In N. González, L. C. Moll y C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 119-130). Lawrence Erlbaum Associates.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Volman, M. y 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>
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Horsori.
- Whyte, K. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the funds of knowledge approach. *Early Years. An International Journal*, 36(2), 207-221.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>

## Breve CV de la autora

### Mireia Machancoses

Graduada en Maestra de Educación Primaria en la Universidad de Valencia. Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva en la Universidad de Girona. Estudiante del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) en la Universidad de Girona, dentro del grupo de investigación "Cultura y Educación". 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. Maestra en un Centro Educativo de Educación Especial con alumnado con diversidad funcional neuromotora. Email: [mireiareal@gmail.com](mailto:mireiareal@gmail.com)

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

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

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

Mireia Machancoses<sup>1</sup>, Carina Siqués<sup>2</sup>, Moisés Esteban-Guitart<sup>1\*</sup>

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](mailto: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 encontráis 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”.

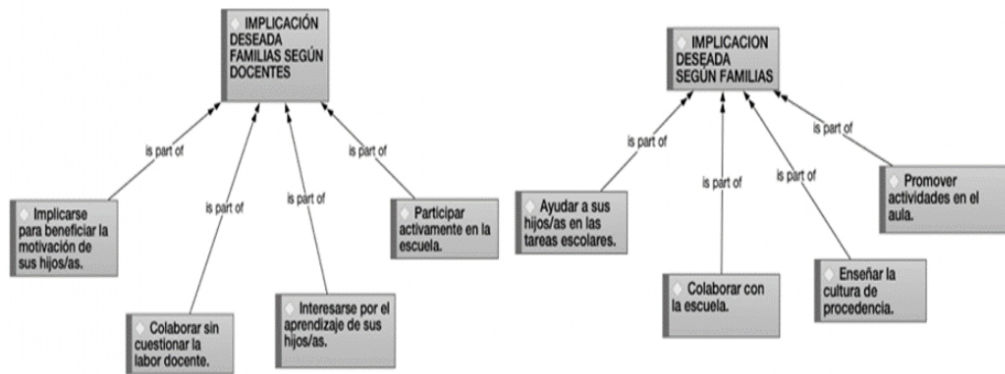
En definitiva, en relación a los argumentos a favor de la participación de las familias, destaca la consideración de

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; Llopert & 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; Llopert 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, los 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 Curriculum 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. *Pedagogía 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 Antropologia*, 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 Girona 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>

**The impact of the funds of knowledge approach. A qualitative study on teachers and families' perceptions**

Míreia Machancoses, Carina Siqués, Moisés Esteban-Guitart

*Institute of Educational Research, University of Girona, Girona, Spain*

Correspondence details: Moises Esteban-Guitart. Institute of Educational Research. University of Girona. Pujada de Sant Domènec, 9, 1700 Girona. Spain. Email: [moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu)

**Míreia Machancoses:** is a PhD student at the Institute of Educational Research of the University of Girona. Her dissertation aims to analyse the family-school relationships through the implementation of the funds of knowledge approach in urban schools.

**Carina Siqués:** is a retired professor at the Department of Specific Didactics of the University of Girona. Her research focuses on the relationship between linguistic education and the development of plurilingual competence. She is the author of numerous articles on second language acquisition, linguistic diversity and inclusive education.

**Moises Esteban-Guitart:** is a Full Professor of educational psychology. He is the director of the Institute of Educational Research at the University of Girona. He leads teaching and research initiatives with a focus on funds of knowledge and identity approaches, and more broadly, school and community relationships. Esteban-Guitart's work has appeared in *Mind, Culture and Activity*; *Teachers and Teaching*; *Culture & Psychology*; *Oxford Review of Education*; *Teaching and Teacher Education*; *Cambridge Journal of Education*; *Comunicar*; *International Journal of Psychology*; *Journal of Curriculum studies*; *Urban Education*, among other specialized journals.

**Funding**

This study was funded by the Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness (MINECO), the Spanish State Research Agency (AEI) and European Regional Development Funds (European Union), grant number EDU2017-83363-R.



## **The impact of the funds of knowledge approach. A qualitative study on teachers and families' perceptions**

Previous studies suggest distinct benefits of the funds of knowledge approach, particularly in improving family-school relationships. However, the impact of this approach is unknown from the point of view of the perceptions of the participating families, the families that have been visited by the teachers. In order to remedy this shortcoming in the literature, this study aims, on the one hand, to identify the beliefs that families had in relation to the school, the teachers, and family-school relationships after the visits received by the teachers; as well as, on the other hand, to analyze the perception that the participating teachers had of the impact of the program on the families visited. The results show benefits in family-school relationships, from the standpoint of both teachers and families. The families interviewed showed a greater perception of trust with the teacher, and the teachers perceived that they had greater knowledge about the socioeconomic difficulties of some families, as well as increased mutual trust and better communication with them. We suggest the need to continue the analysis of both the perceptions of families, as well as their possible role and participation in the funds of knowledge approach beyond being visited by teachers.

Keywords: funds of knowledge, teachers' beliefs, families' beliefs, family-school relationships, grounded theory

### **Introduction**

The funds of knowledge approach was proposed in the 1980s in Tucson, Arizona (Moll et al., 1990). It originates with the premise according to which all families, beyond their linguistic, economic and sociocultural condition, have skills and knowledge (González et al., 2005). The term funds of knowledge was defined by Moll et al, as:

“We use the term “funds of knowledge” to refer to these historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being” (Moll et al., 1992, p. 133).

The main objectives of this approach are twofold. On the one hand, they aim to develop educational changes and innovations by linking the curriculum and pedagogical objectives with the funds of knowledge of the students and their families (Moll et al., 1992). On the other hand, it is proposed to improve the family-school bond by establishing relationships based on mutual trust between teachers and families (González & Moll, 2002).

To this end, study groups are created that incorporate participating teachers, as well as university researchers, to implement this approach (Esteban-Guitart et al., 2018). At a methodological level, the central element is the visits made by teachers to some of their students' homes with the dual purpose of documenting their funds of knowledge in order to be able to convey them and connect them to the curriculum and pedagogical activity of the classroom, as well as to establish processes of recognition, bonds of collaboration and mutual trust (González et al., 1995).

Different reviews and updates of the available literature show the validity of the approach, currently applied in various countries, as well as in various educational levels and curricular areas (Denton & Borrego, 2021; Hogg, 2011; Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019). However, there are few studies that have analyzed and documented the impact of this approach, an aspect that appears necessary to be able to analyze it critically: discovering its benefits, as well as its limitations and areas for improvement. In particular, there is no study that has empirically analyzed the impact of visits made by teachers on participating families, according to their own perceptions.

***What impact does the funds of knowledge approach have? Review of existing literature***

Table 1 summarizes the main findings related to the effects of the funds of knowledge approach according to different empirical studies, basically based on the perceptions of

teachers (Esteban-Guitart & Vila, 2013; Lin & Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer & Mann, 2006; Messing, 2005; Volman & Gilde, 2021; Whyte & Karabon, 2016;). Among other results, what stands out—in particular—is the improvement of family-school relationships; as well as aspects related to the involvement of students and their academic performance, or the improvement of well-being and climate in the classroom (see Table 1).

Table 1. Some benefits, limitations and areas for improvement of the funds of knowledge approach

Benefits	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improved family-school relationships (Esteban-Guitart &amp; Vila, 2013; Lin &amp; Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer &amp; Mann, 2006; Messing, 2005; Whyte &amp; Karabon, 2016);</li> <li>- Better teacher-student relationships (Alvarez et al., 2021).</li> <li>- Modification of prejudices and stereotypes (Esteban-Guitart &amp; Vila, 2013; Llopart et al., 2018; Messing, 2005);</li> <li>- Support and collaboration in the context of the study group (Llopart et al., 2018; Messing, 2005);</li> <li>- Students' motivation, engagement, collaboration, attitudes and learning outcomes and processes (Alvarez et al., 2021; Llopart et al., 2018; Ordoñez et al., 2021; Sandoval-Taylor, 2005; Volman &amp; Gilde, 2021);</li> <li>- Well-being and social cohesion improvement in the classroom (Volman &amp; Gilde, 2021);</li> <li>- Better understanding of students and families (Esteban-Guitart &amp; Vila, 2013; Lin &amp; Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer &amp; Mann, 2006; Whyte &amp; Karabon, 2016);</li> <li>- More inclusive and culturally congruent pedagogies and curriculums (Esteban-Guitart &amp; Vila, 2013; Lin &amp; Bates, 2010; Whyte &amp; Karabon, 2016);</li> <li>- Emergence of additional materials and resources for learning (Alvarez et al., 2021);</li> <li>- Teacher as facilitator, learner and researcher (Barton &amp; Tan, 2009; Messing, 2005);</li> <li>- Horizontal relationships, more members with power (Barton &amp; Tan, 2009).</li> </ul>
Limitations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amount of time required (Esteban-Guitart &amp; Vila, 2013; Llopart et al., 2018);</li> <li>- Difficulty of getting to know the cultural codes implicit among families' cultures (Llopart et al., 2018);</li> <li>- It is difficult to generalize the funds of knowledge uncovered (Esteban-Guitart &amp; Vila, 2013);</li> <li>- Power relationships and traditional roles and practices persists (Barton &amp; Tan, 2009; Llopart et al., 2018; Whyte &amp; Karabon, 2016). For</li> </ul>

---

instance, culture as an exotic entity and stereotypes persisted (Whyte & Karabon, 2016).

Areas for improvement

- Incorporating social, digital technologies, and arts (Ordoñez et al., 2021);
- Giving some feedback to the families (Llopart et al., 2018);
- Incorporating all the staff of the school (Llopart et al., 2018);
- Further training and supporting other staff via tutorials by passing on the information and activities done (Llopart et al., 2018);
- Engage in explicit conversations about teacher and family roles and practices, and about teachers' perceptions of the families (Whyte & Karabon, 2016);
- Define and debate what reciprocal and connections means in the relationships with families (Whyte & Karabon, 2016).

---

However, only two studies explicitly address the analysis of the aspects of improvement and limitations of the approach according to the perceptions and experience of the teachers (Llopart et al., 2018; Whyte & Karabon, 2016). One from the perspective of the students (Ordoñez et al., 2021) and, as previously mentioned, no study has analyzed the impact of this approach on participating families, and in particular of the visits to homes by teachers; that is to say, what the perceptions of the families visited are, as well as the perceptions that teachers have about the effect of the program on the families visited.

In this context, the objective of the research described here was to analyze the impact of the funds of knowledge educational program based on the visits made to the families' homes. More specifically, these two specific objectives were proposed.

On the one hand, to identify the beliefs that the families had in relation to the school, the teachers and the family-school relationships after the visits received by the teachers. And, on the other hand, to analyze the perception that the participating teachers had of the impact on the families visited.

## **Method**

This study was carried out through qualitative analysis, specifically within the framework of "grounded theory" of Glaser and Strauss (1967), which is based on the construction of codes and categories starting from immersion in the data to the development of a theory about a particular phenomenon. The elaboration and assignment of codes, based on the analysis of the empirical material, allows information to be classified based on a concept (thematic category) in order to undertake the process of interpreting the data (Taber, 2000). This procedure starts with the inductive analysis of qualitative data to build a specific theory on the object of study, with the process of theoretical coding being of special relevance in the procedure. "Its main difference with respect to other qualitative methodologies is that it places great interest in the development of a theory based on data from field work" (Hernández, 2014, p. 192).

Specifically, different codes associated with the two specific research objectives were created (from which two main thematic categories were proposed), namely: the identification of the beliefs and attitudes of families in relation to the school, the teachers and the family-school relationships as a consequence of the visits made by the teachers, as well as the perception of the impact of the program on the families visited according to the teachers participating.

### ***Participants***

A total of 6 teachers with an average age of 32 years old, from the Early Childhood Education cycle participated. They were all women. Regarding years of teaching experience, this ranged from eight months to nine, ten, twelve, sixteen and twenty-six years, respectively. It was the school that chose the teachers who would participate in the study, all colleagues in Early Childhood Education and with an educational link with the participating students and families. Each teacher chose a family with sons and daughters

enrolled in the second cycle of Early Childhood Education (3-year-olds), so that a total of six families participated in the study.

The school's justification for applying the study in this educational context was to be able to work with these families throughout their children's schooling, trying to improve family-school relations from the beginning of schooling in the centre. For this reason, it was considered from the beginning that the funds of knowledge approach could facilitate knowledge of the families visited and of the newly incorporated students in the centre. Specifically, the three main criteria that the teachers followed to choose the families were: 1) families in which a discontinuity was observed in the family-school relationship in the form of absence or little relationship; 2) families that had a knowledge of the host language that allowed them to carry out the interviews and 3) it was prioritized that they represent diverse cultures in order to reflect the heterogeneity of the educational centre, the neighbourhood and the area of the city in which it was located. After applying these criteria, the teachers selected the six families: one from Honduras (motherH), one from India (motherI), two from Morocco (motherM1 and motherM2) and two from Gambia (motherG1 and motherG2). It is necessary to point out that in all the families, for various reasons, it was only the mothers who attended the visits, with the paternal figures absent in all cases.

Both teachers and families participated voluntarily in the project, after an explanation of the purpose of the study by the research team to the faculty of the educational centre in addition to an explanation to the families that were visited. Following on from this, all the participants filled out an informed consent form.

### ***Instruments***

To obtain the results anticipated, two instruments were developed, one for the teachers and another for the families, with the aim of responding to each study objective. On the

one hand, to analyze the teaching vision after participating in the "funds of knowledge" program, a questionnaire was developed with open-ended questions based on the generic question: "What perception do you have in relation to the impact that the program has had on the participating families and your relationship with them?" On the other hand, in order to discover the vision of the 6 participating families, a script was developed to carry out semi-structured interviews, after the visits of the teachers to the family homes and the participation of the families in the school. The script consisted of three core questions: Do you think it is important for teachers to visit your home?; Do you think it changed your opinion about the teachers or your relationship with them?; Do you think anything has changed in your child's relationship with the teacher?

#### ***Procedure***

The application of the program and the collection of data was a process that lasted an entire school year. In a first phase, the information collection instruments were developed, as explained above, based on the objectives pursued in the study.

There was a first phase of training in the funds of knowledge program for the educational faculty. The second phase was the advice given to the teachers in the elaboration of the interviews in the family homes, which would help them to detect the funds of knowledge of the families. In a third phase, the teachers were accompanied in the detection of the funds of knowledge and in the subsequent pedagogical application in the classroom through the meetings formed by the study group. In a fourth phase, after participation in the program, our goal was to find out what impact it had caused. To find out the impact on the participating teachers, the questionnaire with open questions was sent to them by email and the answers were returned by the same means.

In order to assess the impact of the program on families, the school made it easy for us to contact them so to go to the family home and carry out semi-structured



interviews. The interviews were recorded -with the prior consent of the families- and later transcribed. A field diary was also used to make the pertinent notes during the data collection period and during the meetings with the study group. Later, after applying the instruments for collecting information, the data obtained was analyzed following a specific procedure, explained in detail below.

### ***Data analysis***

To analyze the qualitative data obtained, the recordings of the interviews with the families were initially transcribed and the responses of the participating teachers were grouped. Next, the software Atlas.ti version 8.4.4 linked to the "grounded theory" mentioned above was used, and the responses from the questionnaires and interviews were incorporated. The data obtained was analyzed using open coding, in order to summarize and group relevant concepts into generic concepts (categorization). The generic concepts, or main categories, were associated with the two specific objectives of the study: To identify the beliefs and attitudes that families have in relation to the school, the teachers, and the family-school relationships as a consequence of the visits made by the teachers; Analyze the perception that the teachers have of the impact of the program on the families visited.

Thus, of these generic concepts -main categories- a subcategorization was made based on the answers obtained by teachers and families with a coding process. In order to facilitate the presentation of the results derived from the analysis, 2 tables were created, one for each category of analysis. One with the families' responses (Table 2) and another, with the teachers' responses (Table 3). Both tables include the categories and the number of times each category was cited. In the case of the families' responses, another item was added that states the number of families that mention it, due to the open nature of the responses derived from the semi-structured interviews.



## Results

### *Beliefs and perceptions of the families visited about the school, the teachers and family-school relationships*

A total of 9 codes associated with this category were developed (see Table 2).

Table 2. Beliefs and attitudes in relation to the school, teachers and family-school relationships after participation in the program according to families.

CATEGORY	NUMBER OF TIMES CITED	NUMBER OF FAMILIES THAT CITE IT
Your children are happier at school	7	5
Your children establish a stronger bond with the teacher.	6	5
Common educational goals	3	2
Knowledge and respect for different cultures	8	6
Reinforcement of school work at home	1	1
More communication with the teacher	3	3
Greater trust in the teacher	6	6
Increased participation at school	3	3
Incorporation of new routines in the family home	1	1
Appreciation of family knowledge	7	6

In relation to the impact that the program has according to the participating families, five of the six assure that their children go to school happier. For example, motherH states: *“Because they are with my children all day, I have not seen any problem. They are always pleased with my children. And my kids are always happy with them. All good, from what I see. That's why I'm glad they come to my house.”* Another of the mothers interviewed, madreG1, said: *“After they came, I wondered if the teacher was going to come back. Will she come back tomorrow? No, it was just one day. But yes, she liked it a lot.”*

Also, five of the six families affirm that their children have established a stronger bond with the teacher: *“With the teacher, they see that she goes to her house. It's like a link like that, which is very good for them. Closer”* (MotherM1). Another of the

illustrative quotes of this code is: *“The children get closer to her because they see this. That we have communication with the teachers, because in our school it was only the subject of the school. And there was not much communication with the teachers”* (MotherM2).

Likewise, three of the six families emphasize that this experience has helped them to define common educational objectives between the family and the school, a fact that favours the education of their children: *“And we unite to say that we are going down this path. For me it is very important and I see that between the two of us we are going to the same place”* (motherG2). On the other hand, all the participating families emphasize that participation in the program has favoured knowledge and respect for different cultures: *“It is better here, because there are many things that are not prohibited in our religion, but we do not do it because that is the way it is, of our culture, nothing more. But when they sit down and ask, they learn more things. I really appreciate this because I like to teach things about my culture. And I also want to learn other cultures”* (motherM2). Another of the mothers (motherG1) said: *“And teach culture and everything. I loved it because that way they get to know a little bit about us, about our culture. Because I also think it is important to know how we are doing in our country and learn a little more”*.

On the other hand, one of the families (madreH) highlights the importance of a connection with the school to be able, from home, to reinforce the work that is done at school *“At home, we find out how we can reinforce what they do at school. But that is also given by the connection with the school, right?* In fact, regarding the relationship with the teacher, three families claim to have more communication with her after participating in the program *“Yes, because it was just hello, I'll leave the child and come back. We almost didn't meet, but here we talk more and also, we have more trust. We talk more about how things are going, the teacher explains how the day went and everything”*

(motherM1). Just as all the families point out that they have greater trust with the teacher: *“the teachers would never come to my house to tell me this. It has started this year. Now we have more trust. I have got to know the teacher better and I have more confidence with her. And the school gives me more confidence, because as it is a school of many cultures I was very distrustful really”* (motherM2). *“Yes, yes, after the visits we have more trust. Yes, because that way they already know more about us. Because, well, I have always said that they are very good. I love them as teachers”* (motherI).

Three families notice a greater participation in the school based on their previous experiences as mothers in the school *“Rather different. I've already told you, since my daughter started here, P4 or P5 I don't remember, since she started here, since then I've never done it, now she's in sixth grade, never in six years...This is my first time. And I like it. I don't have any problems as long as I don't work during the week”* (motherG2). Also, one of the families (motherI) assures that, as a result of the visit to the family home, they have incorporated a new educational practice in the family home *“Since she came home, since then we always read stories at night, which we did not do before but the teacher gave me the idea.”*

Finally, all the families emphasize that family knowledge has been valued, in this way feeling an important part of their children's education: *“I like that the teachers also participated and were interested in learning new things, our things, this I value very much”* (motherH). *“Before I am ashamed in front of everyone, yes, because the children do not know the language of my country, they do not know the music of my country... And they looked at me like what is this mom doing. But I felt very well”* (motherM1).

#### ***Perceptions of teachers about the impact of visits made on families***

As regards the teachers' perception of the impact that the program has had on the families visited (see Table 3), a total of 10 codes have been generated by the participating teachers.

Table 3. Perception of the impact of the program on the families visited according to participating teachers

Code	Number of associated citations
Families show greater trust towards the teacher	3
Greater involvement in school by families	2
Improvement of the family-school relationship	5
Families are more communicative with the teacher.	3
Families have made educational proposals on their own initiative.	1
Families feel valued	1
Some non-participating families have been interested in doing so	4
Awareness about prejudice towards families	3
Awareness of the socioeconomic difficulties of families	4
It is proposed to include it as a school methodology	3

Three of the teachers reaffirm the responses of the families, explained above, since they claim to perceive a greater trust towards them by the families: *"Families have shown more trust to open up to us and explain things to us" (teacher 1)*; *"Families have been much closer to us. Both to explain or ask for something and to ask questions, it seems that they are not so afraid or embarrassed"* (teacher2); *"Above all, it has improved the degree of trust of families towards the school and towards ourselves"* (teacher6). Also, two of the teachers (teacher1 and teacher4) explain that participation in the program has favoured greater participation in the school by families: *"They have also felt more eager to continue coming to school"*; *"The families that have participated have shown more interest and more desire to do it again."*

Likewise, five of the six teachers affirm that the program has favoured the improvement of the relationship between the family and the school *"It has greatly*

*improved the family-school relationship, since it has allowed us to establish closer relationships with the families" (teacher5); " The fact of being able to go home and be able to talk in a relaxed, calm moment has improved mutual understanding in the relationship" (teacher 6). Along the same lines, and also coinciding with the responses of the families, five of the six teachers highlight the fact that the families are more communicative with the teacher "We notice that they are closer when they communicate with us" (teacher2); "It has allowed them to get to know the teachers a little better and ask us things that they had not done on a day-to-day basis" (teacher4); "They themselves, or through other mothers, try to ask when they don't understand something and show more initiative to ask us for explanations" (teacher5).*

On the other hand, one of the teachers (teacher3) states that participation in the program has led families to make educational proposals on their own initiative: *"Some have made educational proposals that we will surely implement."* Also, that families have felt valued: *"They have shown that they feel valued after coming to school to teach their knowledge and that has improved their self-esteem."*

In addition, four of the teachers (teacher1, teacher2, teacher4, teacher5) affirm that some of the families that did not participate in the program have become interested in doing so. For example, teacher4 said: *"I think that the other families have seen that what we did was positive, because we value highly what they did and what they knew how to do. With the rest of the families, some ask when the visit to their house is, because they want to be visited."*

As a consequence of participating in the program, the teachers affirm that they have become aware of their own prejudices towards the families *"These visits make you rethink some of the prejudices you had about the children, they come dirty, overdressed... because when you see the environment where they live, you understand many things"*

(teacher4); *“With the visits, stereotypes have disappeared and I better understood the situation of many families. I have been working with immigrant families for many years but these visits have really helped me to change my vision a lot”* (teacher6). Along the same lines, they claim to have become aware, after visiting family homes, of the socioeconomic difficulties that families experience *“We have been made aware of the socioeconomic difficulties that they have. When sometimes from school you ask them for money to go on excursions, it is true that they cannot and, therefore, there is a need that they do not hide”* (teacher6).

Finally, three of the teachers (teacher2, teacher4, teacher6) explain that they plan to include the program as a school methodology: *“Our idea is to continue with the project as a school methodology. What we have planned is to implement it throughout early childhood education to be able to work with families each year and program it as workshops within the classrooms to be able to carry it out. So, in Early Education, all families will have been able to go through the program”* (teacher 1); *“During next year, we will carry it out internally, since in general the project is valued very positively”* (teacher6).

### **Discussion**

This study had a dual purpose. On the one hand, to identify the perceptions and/or beliefs that families participating in the funds of knowledge program had (families that were visited by teachers) about its impact. Specifically, their assessment in relation to the school, teachers and family-school relationships. On the other hand, to analyze the perceptions that the teachers showed of the impact that the funds of knowledge approach had on the families visited.

The results show beneficial effects of the funds of knowledge approach, both according to participating teachers and families visited. Especially, the following benefits

linked to greater trust with the teacher should be highlighted: an appreciation of the knowledge available to families, greater knowledge and respect for the different cultures present in the school context, as well as children going to school happier and the establishment of a stronger bond with the teacher, according to participating families. As far as the teachers are concerned, they especially highlighted an improvement in family-school relations, as well as a greater awareness of the socioeconomic difficulties of some families and a greater participation of families.

These results are in line with other studies, especially the emphasis on improving relationships between teachers and families by establishing closer relationships, based on mutual trust, as well as a better empirical knowledge of both the living conditions of the families, as well as their knowledge and skills (Esteban-Guitart & Vila, 2013; Lin & Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Whyte & Karabon, 2016). An aspect that stands out with a special value for the participating families is that they feel recognized, and this facilitates their link with culture and school educational practice. In fact, according to the critical review of the literature carried out by Rodriguez (2013), one of the most outstanding elements of the approach is the transformation of conventional power relations between teachers and families towards the recognition of parents/community members as agents, which is situated in the context of counter-hegemonic movements in educational theory and practice linked to processes of social justice (Esteban-Guitart, 2021; in press; Subero et al., 2015; Zhang Yu et al., 2021; Zipin et al., 2012; Zipin et al., 2021).

However, more studies are required to document both the perception of families regarding the approach, as well as their eventual role in it, beyond being visited by teachers. For example, greater participation in the program would be facilitated by their



inclusion in study groups traditionally made up of university professors and researchers (Esteban-Guitart et al., 2018).

On the other hand, there are a series of limitations of the study that we want to make explicit. In the first place, the fact of not speaking the same language as several of the interviewed families hindered the establishment of sustained, in-depth dialogues, which suggests we need to adopt other manners of study, such as ethnographic analysis, that allow the capture of the experiences of families in greater depth, as well as the incorporation of teachers in the study-application of the approach who have knowledge of the languages present in the school context. Secondly, since this is a study circumscribed to a very specific situation, it is not advisable to generalize the results, rather than consider some elements of analysis that are in tune with the available literature.

In fact, the study aims to overcome a gap in the literature on funds of knowledge by incorporating the voices and experiences of the families visited to analyze the impact of this approach. In general, benefits are shown both by participating families and teachers which justify the development and implementation of educational projects based on the notion of funds of knowledge, especially with the purpose of improving family-school relations. In the experience carried out, it is worth highlighting, in this sense, that the teachers incorporated a proposal for an educational activity carried out by one of the families visited; in addition to the fact that the school decided to incorporate the proposal as habitual methodology and a project of the centre, which can be considered an indicator of two aspects. In the first place, the need to facilitate mechanisms so that families can feel recognized and participate in the culture and educational practice of the school. Secondly, the benefit that the educational program has brought, according to the



participating teachers and management team, by turning it from a pilot experience to a substantial part of the centre's educational project.

### References

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>

Denton, M., & Borrego, M. (2021). Funds of knowledge in STEM education: A scoping review. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 71-92. <https://doi.org/10.21061/see.19>

Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>

Esteban-Guitart, M. (in press). Invisible funds of identity in urban contexts. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859211016536>

Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2013). 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” [Exploring change in teachers' beliefs about immigrant families after participating in the educational project entitled "funds of knowledge"]. *Cultura and Education*, 25(2), 241–254. <http://doi.org/10.1174/113564013806631282>

Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., & Llopart, M. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.

Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada [Qualitative research through interviews: Its analysis by Grounded Theory]. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>

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., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4), 443-470. <https://doi.org/10.1177/0042085995029004005>

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum.

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>

Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21<sup>st</sup> 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. Theory and practice*, 24(5), 571-583.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>

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.

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>

Moll, L. C., Vélez-Ibáñez, C., Greenberg, J., Whitmore, K., Saavedra, E., Dworin, J., & Andrade, R. (1990). *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction*. University of Arizona.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Ordóñez, D., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2021). The best way to learn language is by not doing language. Incorporating funds of identity for learning Spanish in a shared education unit. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(9), 1259-1270. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1551324>

Rodriguez, 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>

Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is where the heart is: A funds of knowledge-based curriculum module. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-166). Lawrence Erlbaum Associates.

Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>

Taber, K. S. (2000). Case studies and generalizability: grounded theory and research in science education. *International Journal of Science Education*, 22(5), 469-487. <https://doi.org/10.1080/095006900289732>

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. An International Journal*, 36(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>

Zhang Yu, C., García-Díaz, D., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

Zipin, L., Brennan, M., & Sellar, S. (2021). Young people pursuing futures: making

identity labors curricular. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 152-168.  
<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1808687>

Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding “capital”: A funds of knowledge approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 179-192. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>

FOR PEER REVIEW

ANNEX IV. QÜESTIONARI PREVI A LA PARTICIPACIÓ DE LES DOCENTS EN EL PROGRAMA *FONS DE CONEIXEMENT*.

**PROGRAMA FONS DE CONEIXEMENT  
ENQUESTA DOCENTS**



EDAT: SEXE: ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT: CENTRE ACTUAL: ETAPA EDUCATIVA:
------------------------------------------------------------------------------------

**DESENVOLUPA LES SEGÜENTS PREGUNTES:**

**1-** Quines característiques creus que defineixen una bona relació família-escola?  
Com haurien de ser per tu unes bones relacions família-escola?

--

**2-** Quins beneficis creus que se'n deriven d'unes bones relació família-escola?

--

**3-** En relació a la participació de les famílies a l'escola, quins serien els arguments a favor i en contra?

--

**4-** Com a docent, quina penses que hauria de ser la implicació de les famílies?

**5-** Com creus que hauria de ser la implicació de l'escola en relació a les famílies?

**6-** Per què penses que les famílies no participen a l'escola? Quines creus que són les majors dificultats?

ANNEX V. QÜESTIONARI POSTERIOR A LA PARTICIPACIÓ DE LES DOCENTS EN EL PROGRAMA *FONS DE CONEIXEMENT*.

**PROGRAMA FONS DE CONEIXEMENT**  
**POSTQÜESTIONARI DOCENTS**



EDAT:  
SEXE:  
ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT:  
CENTRE ACTUAL:  
ETAPA EDUCATIVA:

1) Creus que l'aplicació del programa Fons de Coneixement ha millorat la relació família-escola? En quins aspectes has notat aquesta millora?

2) La implicació de les famílies ha estat la desitjada durant i després de la participació en el programa? Què s'esperava i què s'ha aconseguit?



3) Quines han estat les limitacions pel que fa a la participació de les famílies?

4) Han canviat les teves creences i actituds envers les famílies com a conseqüència de les visites a les llars familiars? De quina manera?

5) Quina percepció tens pel que fa l'impacte que ha tingut el programa sobre les famílies participants? Creus que ha hagut un abans i un després? Creus que ha tingut repercussió també sobre la resta de famílies que no han participat?

**Moltes gràcies per la vostra col·laboració!**



**Guió ENTREVISTA a les FAMÍLIES**

- 1) És el primer fill que escolaritzes aquí?
- 2) Quines diferències i/o similituds trobes entre l'escola d'aquí i la del teu país?
  - 2.1- Quina diferència trobes entre el paper de les famílies d'allà i el d'aquí?
  - 2.2- Quin creus que és millor o més beneficiós?
- 3) T'ha agradat que les mestres vinguessin a casa teva? Per què?
  - 3.1- Penses que és important que les mestres visitin les famílies? Per què?
- 4) Com us vau sentir al col·laborar en les activitats d'aula? Per què?
  - 4.1- Que és el que més t'ha agradat? Per què?
- 5) Des de que vas participar a la classe, fas alguna cosa amb el teu fill a casa que no feies abans?  
Ha canviat alguna cosa?
- 6) Quina opinió tenies abans de les mestres? I ara?
- 7) Creus que al teu fill/a li ha agradat la visita de les mestres? Ha canviat alguna cosa?
- 8) Creus que és important que les mestres i les famílies us conegueu i feu coses juntes? Per què?
- 9) T'agradaria seguir participant a l'escola? Com?
  - 9.1- Quines activitats creus que haurien de fer les mestres amb les famílies?
- 10) Creus que després de les visites has descobert que tens coses a aportar a l'escola? O ja ho creies abans?
  - 10.1- Recomanaries a algun amic o amiga que les mestres els visitessin? Per què?
- 11) Trobes dificultats a l'hora d'implicar-te en les activitats de l'escola? Per què?