

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

MÁSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA
EN COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA:
ESTUDIO DE CASO

ALUMNO: MUÑOZ MOYA, MIGUEL

TUTORA: GONZÁLEZ ALFAYA, M^a ELENA

CURSO ACADÉMICO 2012/2013

RESUMEN

Desde la posibilidad dada a las familias en la normativa española para participar en el control y en la gestión de los centros públicos y privados, principalmente con la llegada de la democracia a nuestro país, esa posibilidad se ha convertido en un quebradero de cabeza tanto para las familias como para los centros educativos. En la presente investigación, desde un enfoque principalmente cualitativo y un diseño de investigación de estudio de caso, se ha estudiado la participación de la familia en un centro cooperativa de enseñanza desde el marco de la inclusión educativa, la participación democrática y su influencia positiva en el éxito académico y en el clima de convivencia en la escuela.

ABSTRACT

From the possibility given to families in Spanish law to participate in the control and management of public and private educational institutions, mainly with the arrival of democracy into our country, this has become a serious trouble for both, families and schools. In this research, using mostly a qualitative research through a case study, it has studied the involvement of the family in a cooperative education center from the context of inclusive education, democratic participation and positive influence on academic success and climate of coexistence in school.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. INTRODUCCIÓN	2
2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL	2
2.2.1. Definición, inicios y recorrido de la educación inclusiva.....	2
2.2.2. Educación inclusiva en España.....	3
2.2.3. Educación inclusiva como educación para todos	3
2.2.4. La educación intercultural, pilar de la educación inclusiva.....	4
2.2.5. La escuela inclusiva e intercultural: lugar de participación y transformación	5
2.3. PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA.....	6
2.3.1. La participación democrática y la escuela	6
2.3.2. La participación en la legislación estatal y autonómica	7
2.3.3. Escuelas democráticas y comunidades de aprendizaje: ejemplos de democracia escolar	10
2.3.4. Los centros de economía social: las cooperativas de enseñanza.....	13
2.4. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA	14
2.4.1. Las familias y la escuela: una relación compleja pero necesaria	14
2.4.2. Participación formal e informal de la familia en la escuela.....	18
2.4.3. Relación entre las familias y el profesorado.....	20
2.4.4. Participación virtual.....	21
2.5. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA, ÉXITO ESCOLAR Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS	22
3. OBJETIVOS, INTERROGANTES Y DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	24
3.1. OBJETIVOS	24

3.1.1. Objetivo general.....	24
3.1.2. Objetivos específicos	25
3.2. INTERROGANTES.....	25
3.3. DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	26
3.3.1. Definición de las dimensiones de la investigación	26
4. METODOLOGÍA.....	27
4.1. DISEÑO	28
4.2. PARTICIPANTES	29
4.3. INSTRUMENTOS	29
4.4. PROCEDIMIENTO	31
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	33
5.1. DOCUMENTOS DEL CENTRO	33
5.1.1. Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)	33
5.1.2. Plan de Acción Tutorial	35
5.1.3. Memoria Anual del Plan de Convivencia.....	36
5.2. ENTREVISTAS	37
5.2.1. Educación inclusiva e interculturalidad.....	37
5.2.2. Participación general	38
5.2.3. Participación formal.....	39
5.2.4. Participación informal	40
5.2.5. Profesorado y familias	42
5.2.6. Participación y convivencia.....	42
5.2.7. Participación y rendimiento	43
5.2.8. Otros aspectos de la participación	43
5.3. CUESTIONARIOS	44
5.3.1. Datos generales.....	45
5.3.2. Pertenencia y participación de la familia en el AMPA.....	45

5.3.3. Participación de la familia en la escuela.....	45
5.3.4. Relación tutores o tutoras-familias	46
5.3.5. Relación familia-hijo o hija (aspectos escolares)	48
6. CONCLUSIONES	48
6.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURALIDAD	48
6.2. PARTICIPACIÓN GENERAL Y PAPEL DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO	49
6.3. PARTICIPACIÓN FORMAL E INFORMAL DE LAS FAMILIAS.....	50
6.4. RELACIÓN ENTRE PROFESORADO Y FAMILIAS	52
6.5. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONVIVENCIA ESCOLAR.....	52
6.6. EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LOS ÚLTIMOS CURSOS Y DURANTE EL CURSO ESCOLAR.....	53
6.7. FACILIDADES, LIMITACIONES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS	53
6.8. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .	55
7. REFERENCIAS.....	57
ANEXO	
FIGURAS Y TABLAS	
Figura 1. Condiciones para la participación.....	16
Figura 2. Participación, expectativas y rendimiento	23
Figura 3. Interrogantes de la investigación	25
Figura 4. Ayuda en el colegio cuando hay actividades	46
Tabla 1. Tipos de participación.....	17
Tabla 2. Dimensiones de la investigación.....	26
Tabla 3. Metodología de investigación	28
Tabla 4. Instrumentos de recogida de información.....	30
Tabla 5. Pertenencia / Colaboración con el AMPA	45
Tabla 6. Comunicación familia-tutor o tutora y tutor o tutora-familia	47

1. INTRODUCCIÓN

El origen de la investigación se encuentra en la inquietud personal provocada por la creencia de una visible escasa participación de los padres y madres en la escuela, y que se agudiza con mayor vivacidad en los últimos tiempos, en los que parece que todo el peso de la educación de los hijos se ha movido en la balanza al lado que ocupa la escuela.

Desde la aparición en las leyes educativas de la preocupación por la participación de los padres y madres en la gestión y el control de los centros educativos, con su regulación normativa amparada en la Constitución Española de 1978, se fue constatando en sucesivas investigaciones que la participación de la familia en la escuela fue y sigue siendo un particular talón de Aquiles en el campo de la educación.

En la situación actual de crisis económica en la que se encuentra nuestro país, y en medio de la implantación de una nueva reforma educativa, se hace todavía más necesario que la familia se implique en la escuela y que la propia escuela facilite la participación mediante el fomento de una mejor relación entre padres y madres y profesorado (Bolívar, 2006), ampliando los espacios de participación para potenciar las relaciones informales mejorando la participación (Collet & Tort, 2008) y acercando a las AMPA y los claustros para que los Consejos Escolares sean de mayor utilidad y participación real, además de reorientar los propósitos y objetivos de los propios Consejos Escolares (Martín & Gairín, 2007).

Esta investigación busca conocer el estado de la participación de la familia en la escuela. Para ello se ha realizado un estudio de caso único, enfocado en un centro concreto. El interés de la investigación también se centra en las escasas investigaciones realizadas en escuelas que pertenecen a centros de economía social, concretamente refiriéndonos a las cooperativas de enseñanza, y que están englobadas bajo la titularidad privada concertada laica.

Desde el marco general de la educación inclusiva, en este caso de las familias y su participación como principio fundamental para la inclusión, se pasa a la participación democrática en la escuela para dar un paso más y llegar a la participación de la familia en los centros educativos. El último paso lleva a la participación de la familia, tanto la formal en órganos de control y gestión, como la informal, y su relación con aspectos académicos del alumnado, como el rendimiento o el éxito escolar, y con el clima de convivencia.

A través del análisis de documentos del centro, de entrevistas a representantes del profesorado y del AMPA, y de cuestionarios cumplimentados por el alumnado, se intenta dar respuesta a los objetivos propuestos y a los interrogantes que de ellos se derivan. Los mismos hacen referencia a educación inclusiva e intercultural, diversidad, papel y participación de la familia, evolución de la participación, facilidades y barreras a la participación, influencia de la participación en el rendimiento académico y el clima de convivencia, y amenazas a la participación y oportunidades de la misma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN

La fundamentación teórica se basa en cuatro pilares principales: educación inclusiva e intercultural, participación y democracia, participación de la familia en la escuela, y participación, éxito y convivencia escolar. El primero de ellos sirve como el norte de la brújula a tener siempre presente cuando hablamos de los demás pilares. Cuando nos referimos a participación de las familias en la escuela, es preciso y pertinente situarse en un campo donde tengan cabida la participación democrática, el éxito escolar y social del alumnado, o el propio clima de convivencia de los centros, sin perder de vista la inclusión educativa y la educación intercultural. Estos cuatro grandes sustentos del marco teórico pueden incluirse uno dentro del otro. Como se ha señalado anteriormente, la educación inclusiva e intercultural es el principal de ellos, el que engloba a los restantes. Luego, la participación desde una perspectiva democrática y como principio de la educación inclusiva, da paso a la participación de la familia en los centros escolares. Una participación que según diferentes autores guarda cierta relación influyente con el rendimiento académico del alumnado y con la convivencia escolar y, en general, con el establecimiento de una escuela inclusiva e intercultural.

2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

2.2.1. Definición, inicios y recorrido de la educación inclusiva

La visión de una educación inclusiva como derecho lleva a Echeita & Ainscow (2011) a proponer una aparentemente simple pero potente definición de inclusión educativa, como “el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (p. 30). Hasta llegar a esta definición, la educación inclusiva ha recorrido un camino que se inicia a mediados de los años ochenta con un movimiento que trataba de luchar para superar y dejar atrás los conceptos e implicaciones de la educación especial y la integración escolar. Estas concepciones dieron lugar a un mundo escolar separado en el que se encontraba aquel alumnado con discapacidad o que presentaba necesidades educativas especiales. Un mundo alejado de la escuela inclusiva, en el que todos los alumnos y alumnas pueden y deben recibir una educación de calidad en la misma aula. Esta idea aparece en los años noventa tras la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia (Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010).

La meta a alcanzar, la educación inclusiva, también como principio orientador en el campo educativo, se estableció en la conferencia de la UNESCO en Salamanca de 1994. Un hecho que, según Echeita & Ainscow (2011), realmente no comprometía a quienes se dirigía, a velar y trabajar por lograr dicha meta. Según los dos autores anteriores no es hasta 2006 cuando Naciones Unidas, en la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, acuerda que la educación inclusiva es un derecho que debe hacerse efectivo y que las administraciones tienen que asegurarla para

acabar así con las barreras y la discriminación en la sociedad, algo que se refuerza con la reunión del International Bureau of Education de la UNESCO dos años más tarde, en 2008, con el compromiso político de los países presentes.

2.2.2. Educación inclusiva en España

Los hitos del trayecto que recorre la educación inclusiva en nuestro país son señalados por Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal (2010), un camino que se inicia en 1970 con la Ley General de Educación, la cual determinó la separación entre la educación especial y la escuela ordinaria. Cinco años más tarde se creó el Instituto Nacional de Educación Especial y en 1978 con la Constitución Española apareció el derecho de todos a la educación (art. 27) y el deber del poder público a crear y promover políticas de integración (art. 49). Ese mismo año se instauró el Plan Nacional de Educación Especial que establecía cuatro principios: normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza. En 1985 con el Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial se integraba al alumno con discapacidad en la escuela ordinaria, lo que supuso un gran paso. Ya en los años noventa, la LOGSE de 1990 incluía los términos de normalización, integración y necesidades educativas especiales. Un concepto este último que se dividiría en dos con la LOPEGCD de 1995 separando a los alumnos de educación especial y a los alumnos de la llamada educación compensatoria. El Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, la Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y la ley de educación de 2006 (LOE), supusieron también avances en la materia, encaminados hacia el concepto de educación inclusiva, no ocurriendo lo mismo con la LOCE de 2002.

Pese a los avances legislativos, en la práctica educativa no se han percibido progresos desde mediados de los noventa, como señalan Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal (2010). Esto puede deberse a que los diferentes agentes educativos y de la comunidad no compartan el mismo objetivo común haciendo difícil lograr cambios, máxime si no se produce un cambio de actitudes de todos ni se establece una formación docente que permita responder a la inclusión desde la innovación y una mayor calidad (Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010), a que la escuela necesite colaboración y apoyo externo para producir transformaciones en el seno de la misma hacia una mayor inclusión (Arnáiz, 2012) o a que es importante comprender que la educación inclusiva es un proceso que genera continuos debates que requieren del diálogo conjunto y la colaboración, y que no hay en la actualidad ni prácticas ni políticas capaces de conseguir una total presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado, y en concreto, de los alumnos más vulnerables a la exclusión y el fracaso escolar (Echeita & Ainscow, 2011).

2.2.3. Educación inclusiva como educación para todos

En la línea de lo anterior, al referirnos al término de educación para todos y sobre todo de aquellos más débiles es preciso prestar un especial cuidado, ya que si la

preocupación recae sobre estos últimos podríamos estar haciéndole un flaco favor al sistema educativo, en tanto que no llegaría a cuestionarse ni plantearse esa ansiada educación para todos (Echeita & Domínguez, 2011). A pesar de esto, estos mismos autores matizan que la inquietud debe estar presente, que no puede caer en el olvido puesto que ese colectivo de mayor vulnerabilidad es precisamente el que tiene una mayor necesidad de cambios. Por tanto, si queremos hablar de una educación de calidad, la inclusión no puede dirigirse únicamente a determinados colectivos de alumnos.

Conseguir una escuela inclusiva es el principal propósito de aquellos que están a favor de una educación basada en la equidad, y el primer paso que es aconsejable dar, es el de reconocer y valorar la heterogeneidad que presenta la escuela. Además de equidad, la escuela inclusiva ayuda a hacer posible una mejor calidad de la educación para todos. Para lograr esto se necesita un importante nivel de participación y compromiso compartido por todos, puesto que la inclusión así lo requiere. La escuela, y lo que en ella ocurre, se ve y analiza desde otro prisma, encaminado a suprimir aquellas barreras y limitaciones que impidan la participación del alumnado en el proceso educativo, y aceptar y valorar la diversidad de la escuela y la sociedad (Borrero, 2012).

Una alianza en la escuela a través de la unidad de profesorado, familias y comunidad en general conforma uno de los pilares de la inclusión y de la educación para todos, desde la construcción compartida de proyectos educativos que logren el éxito escolar, social y personal de todos. En definitiva, se trata de una escuela que enseña a ser y que es capaz de formar como ciudadanos a todos los alumnos sin exclusión alguna proporcionando respuestas a sus necesidades (Bell, Illán & Benito, 2010; Bolívar, 2006; Collet & Tort, 2008; Montañés, 2007).

2.2.4. La educación intercultural, pilar de la educación inclusiva

Relacionado con el término de educación inclusiva y muy ligado al mismo, se encuentra según Borrero (2012), entre otros, el de educación intercultural. Y es que valorar la diversidad cultural permite el desarrollo de prácticas inclusivas, con una fuerte influencia durante todo el proceso educativo. Aún así, la autora señala que es necesario modificar la creencia de que la educación intercultural es lo mismo que educación dirigida a las personas inmigradas, por el riesgo de caer en un modelo de asimilación integrador. Una visión inclusiva en la educación intercultural tiene a la diversidad como motor para el aprendizaje y el desarrollo integral, también para la formación del profesorado. En esta línea Leiva & Escarbajal (2011) sostienen que un elemento fundamental en la formación intercultural, entendida para todos, se asienta en una transformación de la escuela a través de la participación como proceso de toma decisiones. Este proceso hace de la interculturalidad el principal acicate para construir la convivencia y la educación intercultural.

El término “interculturalidad” es definido por la UNESCO (2005) en la Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la

posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (art. 4). Esa presencia e interacción equitativa suponen en la escuela el reto de la implicación de todos y en especial de la familia, obstaculizada en ocasiones por la falta de adecuación de las prácticas escolares a la diversidad y por no haber asimilado la heterogeneidad en el alumnado y en esas familias. Unos hechos a los que los centros deben hacer frente desde la cooperación y asumiendo las diversas estructuras y contextos familiares existentes para construir la escuela inclusiva (Auerbach, 2010; Ferrer & Martínez, 2005; García-Bacete, 2003; Leiva & Escarbajal, 2011; Martín & Gairín, 2006).

2.2.5. La escuela inclusiva e intercultural: lugar de participación y transformación

El problema surge, según Feito (2010b), cuando se pasa de un modelo de escuela en el que únicamente permanecían los culturalmente privilegiados –lo que además implicaba la falta de participación de la familia, ya que no era necesaria al compartir con la escuela el mismo universo cultural-, a otro modelo donde toda la población tiene acceso a la escolarización y tiene opción de permanecer en la escuela, llegando pues los que son “diversos culturalmente” (p. 100). Bower & Griffin (2011) afirman en este sentido que a pesar de los esfuerzos que hace la escuela, de las estrategias utilizadas para implicar a las familias de perfil socioeconómico bajo o inmigrantes, y a pesar de que se ha investigado y discutido sobre el asunto en cuestión, sigue siendo una problemática sin resolver. También Levine-Rasky (2009), a partir de las teorías de Pierre Bourdieu sobre el habitus y el capital social y cultural, hace referencia a las dificultades que entraña el complejo proceso de la diversidad cultural cuando la clase media, asentada y con ciertos privilegios, debe adaptarse a la igualdad de oportunidades y a la presencia de personas provenientes de otras culturas donde tradicionalmente han mostrado y han mantenido su poder.

Pero la relación entre familia y escuela, cuando en ella además son acogidos niños inmigrantes, establece las bases para el logro de tres metas de la educación intercultural: construir conocimiento, reducir prejuicios y crear una cultura comunitaria integradora y dinámica centrada en las competencias (Santos Rego & Lorenzo, 2009). Precisamente como propuesta pedagógica, la escuela intercultural tiene entre sus retos hacer partícipes a las familias inmigrantes en la convivencia intercultural e inclusiva, algo que consigue un acercamiento a la cultura del país y ayuda a que se produzca su integración (Leiva & Escarbajal, 2011), frente a la creencia y percepción que tienen las familias autóctonas de que la presencia de las familias inmigrantes provoca una disminución en la calidad educativa (Abelló, 2010). Este hecho suele reflejarse en los órganos de representación de la escuela, en los que suelen estar la clase media y alta. Los padres y madres de clases bajas en muchos casos poseen una menor preparación para participar, lo que provoca la consecuente entrada en una espiral de desánimo por ese hecho que propicia, a través de un complejo proceso, que se reproduzcan la exclusión y la estratificación (Christianakis, 2011; Kñallinsky, 2003).

Algunos autores van más allá de términos como los de inclusión o integración al denotar cierta pasividad en un sentido de dependencia -permisiva- de otros para ser incluido. Así, “la idea de participación es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca” (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007, pp. 48-49, citados en Echeita & Domínguez, 2011, p. 28), por lo que con el concepto de participación la inclusión se convierte en algo que genera una responsabilidad en todas las personas, abandonando ese matiz de dependencia. Esto ayudaría a lo que Banks (2008) define como escuelas y aulas transformadoras, asentadas en una ciudadanía activa y participativa que posibilite mantener los rasgos identitarios individuales y colectivos de todos los grupos sociales y culturales y, además, posibilitar el conocimiento y respeto de aquellas características que poseen los autóctonos, también de forma individual y colectiva, en cualquier lugar del mundo. En definitiva se trata de aprovechar la multiculturalidad para educar en una ciudadanía transformadora, con una escuela que desde esa visión de cambio deja de reproducir las desigualdades y la estratificación. Por último, con más profundidad sobre este aspecto, Essomba (2008) hace también referencia a la participación como principio vertebrador de la interculturalidad, además de los de inclusión, compromiso, apertura y corresponsabilidad. El autor hace su propuesta con los proyectos de educación comunitaria, con la participación como aspecto esencial. Esos proyectos tienen en cuenta a todos, incluyendo a las familias inmigradas y su participación, para lo cual se necesita una visión intercultural e inclusiva. Los objetivos que plantean dichos proyectos se orientan a dar sentido a la participación de todos, a la modificación y adaptación de los espacios para permitir dicha participación, y a reconsiderar la forma de estimular la participación para permitir la participación de todos, también de los inmigrantes.

2.3. PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA

2.3.1. La participación democrática y la escuela

Como se ha señalado en el capítulo anterior, el acceso a la cultura y su posterior enriquecimiento dependen en gran medida de la posibilidad que tengamos de participar todas y cada una de las personas, para lo cual es fundamental que todos los ciudadanos puedan acceder a la escuela (Bell, Illán & Benito, 2010). La participación es uno de los ejes principales de la democracia, en tanto que “implica reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de pensar, de implicarse y llevar a cabo acciones sobre lo que afecta a su vida” (Sarramona & Rodríguez Neira, 2010, p. 3). En esa dirección, Paterman (1970, citado en Santos Guerra, 2003, p. 110) apuntaba a la existencia de tres formas de participación: la plena, compartiendo el poder; la pseudoparticipación, cuando ya está todo decidido y no hay una verdadera participación; y la parcial, a caballo entre las anteriores, sin poder tomar decisiones pero sí con la posibilidad de terciar en ellas.

Ya en el campo de la educación propiamente dicha, la participación es definida por Martín & Gairín (2006, 2007) como un concepto multidimensional encuadrado en la

democracia escolar, que está sometido a grandes desacuerdos y divergencias, complejo y dinámico, que depende de las personas pero que cuenta con un apoyo normativo, institucional y social. Un constructo por sí mismo según los autores anteriores, que es un derecho, un deber individual y colectivo y uno de los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria que habilita para la adquisición de un comportamiento democrático.

Varios autores dan cuenta de que se aprende y ejerce la participación llevándola a la práctica por todos y entre todos, recreándola, transmitiéndola, compartiendo responsabilidades y tomando decisiones en la escuela. Una participación en la que las familias deben ser un ejemplo pedagógico del ejercicio de los valores democráticos (Domínguez & Pino, 2009; Leiva & Escarbajal, 2011; Martín & Gairín, 2006; Santos Guerra, 2000). En definitiva, se pretende disminuir el analfabetismo democrático logrando aumentar la participación democrática en la escuela, implicando a los padres y madres prestando atención a una auténtica relación de colaboración con el profesorado desde el diálogo, el poder compartido y el trabajo cooperativo, en una escuela democrática donde el papel del director es de gran importancia para esa relación (Auerbach, 2010; Bolívar, 2006; Christianakis, 2011; Martín & Gairín, 2006; Rapp & Duncan, 2012).

Sin embargo, pese a todo lo anterior, se ha hecho patente en nuestro país una falta de cultura y tradición participativa en la escuela y en la educación, que se ha reflejado en una escasa y débil participación de las familias. Una carencia que ha puesto sus miras en la democracia como culpable del estado de los centros educativos, cuando en realidad el problema proviene de esa falta de participación. Es necesaria, por tanto, la formación del profesorado y de las familias en cuestiones participativas, y dar presencia a estas últimas en la escuela de forma real (Kñallinsky, 2003; Martín & Gairín, 2007; Martínez Cerón, 2005; Navaridas & Raya, 2012).

2.3.2. La participación en la legislación estatal y autonómica

Acercándonos a la participación en la educación y a la participación de los padres y madres en las leyes españolas, en la Constitución Española (1978, art. 27) se hace referencia al derecho que tenemos todos a la educación con “participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. Asimismo, en el mismo artículo citado anteriormente se redacta que los padres podrán intervenir en la gestión y control de los centros financiados con fondos públicos.

Unos años antes, la Ley General de Educación de 1970 sentó las primeras bases de participación de las familias en educación. En su artículo quinto se hacía obligatoria la ayuda a los centros escolares, y aparecía la posibilidad de elegir centro y de ser informado del proceso educativo. Igualmente, se podrían establecer programas de educación familiar y se estimularía la creación de asociaciones de padres y madres, junto a sus vías de participación (LGE, 1970, art. 5; art. 109). En siguientes artículos las familias siguen teniendo presencia, como por ejemplo, su colaboración para la redacción escrita de aquellas características relevantes del alumno e incluso, como parte

de la valoración del rendimiento de los centros, en tanto a la relación de éstos con las familias (LGE, 1970, art. 11). Por último, se crea el Consejo Asesor, con representación de los padres (LGE, 1970, art. 60).

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980 no llegó a entrar en vigor. En la misma se definían las funciones de las asociaciones de padres, entre ellas colaborar en la función educativa, las actividades complementarias y extraescolares, y en la elaboración y desarrollo del reglamento de régimen interno (LOECE, 1980, art. 18). Se establecían, además, otros dos órganos de participación: el Consejo de Dirección (Consejo de Centro en los centros privados) y la Junta Económica (LOECE, 1980, art. 26; art. 28; art. 34).

Cinco años más tarde fue redactada la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, que sirvió para dar un gran paso en cuanto a la participación. En el preámbulo se hablaba ya de una visión participativa de toda la comunidad como coprotagonista de la educación, a través del Consejo Escolar, para atender los derechos y libertades de los padres. En artículos siguientes se especificaron las funciones de la asociación de padres, entre ellas las de colaborar en las actividades educativas y promover la participación de los padres en la gestión, y las funciones del Consejo Escolar (donde padres y alumnos conforman al menos un tercio del total de componentes), tales como elegir al director, decidir sobre la admisión de alumnos, resolver conflictos, aprobar presupuestos, el reglamento de régimen interior y programaciones, o promover las relaciones del centro con el resto de la comunidad. Otros cambios en la ley afectaron a la Comisión Económica (con la representación de un padre o madre), que se integraba en el Consejo Escolar, la creación del Consejo Escolar del Estado o la coexistencia de más de una asociación de padres en los centros, las cuales podrían formar federaciones o confederaciones (LODE, 1985). Según Feito (2010a; 2010b) el problema de la LODE reside en la transposición del modelo de participación política al ámbito escolar, trasladando sus ventajas, pero también sus defectos, que giran en torno a un funcionamiento poco democrático en el Consejo Escolar.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 no aportó grandes cambios en cuanto a la participación de la familia se refiere (Abelló, 2010). No obstante, se relacionó su participación con la mejora de la calidad educativa y relevante para conseguir los objetivos de cualquier reforma educativa. También se regularizó la participación de los padres y madres en las decisiones referidas a alumnos con necesidades educativas especiales (LOGSE, 1990).

Con la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 se buscó asegurar, como se indica en su preámbulo, una participación adecuada y óptima en todos los centros, como exigían las dos anteriores leyes. Se pretendió dar un paso más en la participación y en la autonomía de los centros. El Consejo Escolar, como órgano de gobierno, y las asociaciones de padres, eran las vías formales de participación para la familia. Se aclaró, además, que la administración

educativa debía fomentar y procurar la participación democrática de toda la comunidad (LOPEG, 1995, art. 2). Por último, se estipuló que para elaborar y aprobar el proyecto educativo se contase con las instrucciones del Consejo Escolar (LOPEG, 1995, art. 6). Según Santos Guerra (2003), esta normativa, a pesar de su especificidad en cuanto a la participación, otorgaba un mayor poder a los órganos unipersonales de los centros disminuyendo la participación de la comunidad en el Consejo Escolar o en las asociaciones de padres y madres.

La LOCE, Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002, como la LOECE, no llegó a aplicarse. Pretendía ampliar los derechos individuales de los padres referentes a la participación institucional y al derecho de asociación mediante la derogación/modificación de artículos de la LODE (1985). El Consejo Escolar pasaría de ser un órgano de gobierno (como lo era en la LOPEG), a ser un órgano de participación y control (Navaridas & Raya, 2012). El artículo tercero se dedicaba exclusivamente a los padres, que poseían unos deberes como los de estar informados del proceso educativo, participar en la gestión y control del centro o ser escuchados en decisiones sobre la orientación de los hijos, y también unos derechos, como procurar la escolaridad, la asistencia a clase, estimular a los hijos en sus tareas, colaborar con el centro y el profesorado o respetar y salvaguardar las normas existentes en el centro (LOCE, 2002). Martínez Cerón (2005) ven en esta ley un retroceso en materia de participación en los Consejos Escolares y en sus competencias, y de democracia en los centros escolares.

La ley que actualmente nos ocupa, la LOE (Ley Orgánica de Educación), vigente desde 2006, redacta en su preámbulo que sin un profesorado comprometido no es posible implicar a la familia en la educación de los hijos. La participación de todos es un complemento clave para conseguir la calidad y equidad en educación, siendo un “valor básico” (LOE, 2006, art. 118) que la Administración debe garantizar. En el artículo primero, la participación comunitaria en la organización, funcionamiento y gobierno de los centros se considera un principio de la educación. También, una de las funciones del profesorado es desarrollar actividades en un clima de participación para fomentar valores democráticos (LOE, 2006, art. 91). Desde el proyecto educativo se pretende el compromiso de todos para mejorar el rendimiento del alumnado (LOE, 2006, art. 121).

En general, la LOE vuelve a la LODE, poniendo en vigor los artículos derogados y modificados por la LOCE, e incluyendo modificaciones de leyes anteriores, también de la LOCE (Navaridas & Raya, 2012).

En la comunidad andaluza, la Ley de Educación de Andalucía (LEA) establece entre los artículos 29 y 33, ambos inclusive, la participación de las familias en el proceso educativo. Las familias tienen derecho a participar en dicho proceso y a ser informadas por la administración, además de ser formadas, y por la escuela; a su vez tienen el deber de colaborar con la escuela y los profesores (LEA, 2007, art. 29). Además de participar a través del Consejo Escolar y las AMPA, las familias pueden

firmar compromisos educativos y de convivencia (LEA, 2007, art. 31; art. 32). Igualmente, familias y escuela pueden comunicarse por medios electrónicos y estrechar relaciones mediante actividades culturales propuestas por los centros (LEA, 2007, art. 33).

La necesidad de una mejora en la legislación se hace patente en la opinión de algunos autores. Collet & Tort (2008) hacen referencia a la “poca claridad de las leyes” (p. 60) que dejan en la mano de cada centro el ejercicio de la colaboración y participación de la familia en un proyecto compartido con la escuela. García-Bacete (2003) se centra en la necesidad de facilitar la relación entre profesorado y familia, vinculando más estrechamente a las asociaciones de padres y madres con un Consejo Escolar más igualitario y centrado en aspectos educativos, curriculares y en actividades complementarias y extraescolares. Por su parte, Feito (2010a) señala que a pesar de tener unas leyes avanzadas en cuanto a participación democrática, la realidad muestra bajos niveles de participación, sobre todo de las familias. Para finalizar, Villas-Boas (2005) afirma que las leyes deberían clarificar cuáles son los papeles del profesorado y la familia, adecuarse a las situaciones actuales de cada centro e implementar estrategias de acercamiento familia-escuela ya que en ocasiones los centros no saben cómo hacerlo o no tienen suficiente información.

2.3.3. Escuelas democráticas y comunidades de aprendizaje: ejemplos de democracia escolar

Si hablamos de participación democrática, del camino hacia la inclusión educativa y, en general, de una escuela y sociedad mejores, es necesario y parece relevante dar algunas pinceladas sobre las comunidades de aprendizaje y las escuelas democráticas. Se trata de dos claros exponentes de participación y de democracia en la escuela.

En cuanto a las comunidades de aprendizaje, conforman un proyecto que busca la transformación social y cultural, tanto de los centros educativos como de su entorno, consiguiendo una sociedad de la información que se basa en el aprendizaje dialógico a través de la participación de todos sus miembros (Valls, 2000, p. 8, citado en Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002).

Como señalan los autores anteriores, estas experiencias y programas en centros educativos se llevan a cabo en contextos que a priori tienen escasas posibilidades de salir adelante debido a las desigualdades iniciales presentes. La escuela se convierte en una herramienta que mejora el entorno, y éste ayuda a renovar la escuela, en una relación en la que participan todos los agentes de la comunidad. Entre ellos, los padres y madres, ayuda indispensable dentro de la escuela, y también dentro del aula.

Uno de los principios que es pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje es la participación democrática de todas aquellas personas que aprenden y enseñan. La participación y los espacios donde puede desarrollarse pasa a manos de esas personas, tanto familias, profesorado y voluntarios (Ferrer, 2007). En lo que a las

familias respecta, su participación activa se considera unos de los retos que pone sobre la mesa más problemas y dificultades en las experiencias inclusivas (Levin, 1991; Comer, 1999; Elboj et al., 2002; Ortega & Puigdemívol, 2004; citados en Ferrer, 2007).

La participación democrática, además de aparecer en la fase de implantación y desarrollo de las comunidades de aprendizaje, también lo hace en la fase de evaluación de la comunidad de aprendizaje. Se evalúa cómo las personas, cada una con su posición, función y rol, interactúan y toman decisiones en un trabajo conjunto que está situado en un plano de igualdad (Ferrer, 2007). Dentro del *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), guía para evaluar y mejorar la educación inclusiva, existen tres dimensiones de la evaluación: la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas, con sus correspondientes indicadores. Estas tres dimensiones, según Ferrer (2007), pueden aplicarse a un ámbito formado por los espacios de participación y aprendizaje, en el que tiene cabida la formación y participación de las familias en la escuela.

En España el origen de las comunidades de aprendizaje se sitúa en 1978, con la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí. Esta escuela busca implicar a la comunidad con prácticas inclusivas, haciendo participar a todas las personas adultas posibles. La escuela tiene el compromiso de transformar el barrio en el que se encuentra con unos principios como el pluralismo, la participación, la democracia, el diálogo, la igualdad y la integración. La participación igualitaria es la base del programa, ya que la gestión que se plantea está fundamentada en la democracia deliberativa y en una colectividad del proyecto. Así se evita la aparición de problemas en la organización, la administración o los espacios (Elboj et al., 2002).

En nuestro país las comunidades de aprendizaje se concentran en las comunidades de Cataluña y País Vasco, que acumulan el 60% de este tipo de centros, seguidas de Andalucía con el 14%. Un total de 118 escuelas de infantil y primaria, e institutos, conforman comunidades de aprendizaje. En la red también hay inscritas tres escuelas de Brasil (Comunidades de Aprendizaje, 2013).

Igualmente, en el marco de las escuelas democráticas y las comunidades de aprendizaje tenemos en España el Proyecto Atlántida, que aglutina diferentes experiencias en las que ciudadanía y democracia discurren por el entramado de los centros educativos, las familias y el resto de la comunidad. Desde el análisis de los problemas del día a día de las escuelas, con la responsabilidad compartida y la participación de todos, se pretende “repensar el modelo de educación”, según Luengo (2006, p. 182). El autor, coordinador general del proyecto, establece varias fases en el proyecto: un diagnóstico previo de los recursos y posibilidades que se tienen; una reformulación de valores alternativos a los que se encuentran en crisis para poder superar los problemas; un análisis profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las familias y del entorno, haciendo hincapié en la participación y la organización; y la creación de un currículo educativo que gire en torno a un centro de interés. De forma más clara:

Desde Atlántida defendemos la pertinencia de construir y trabajar en nuestra compleja sociedad con un currículum más democrático y global (Guarro, 2002; López Ruiz, 2005, citados en Luengo, 2006, p. 186) (...) De ahí que pensar en centros de interés para un proyecto comunitario, pueda servir de resorte para reforzar el papel de la escuela en la educación de la sociedad (Luengo, 2006, p. 186).

Así, el mecanismo de cambio desde la escuela, apoyado en la realidad y análisis del contexto escolar y social, busca aquellos elementos que permitan lograr el progreso en el sistema educativo y en la sociedad.

El Proyecto Atlántida, que se inició en 1985, recorre hoy el mapa de nuestro país con sus experiencias, principalmente en las Islas Canarias (Luengo, 2006).

En Estados Unidos podemos encontrar otros antecedentes, como el Programa de Desarrollo Escolar en 1968 (*School Development Program, SDP*) dirigido por James Comer, y que comenzó atendiendo a dos escuelas con problemas de fracaso escolar y convivencia comunitaria. Su característica principal es que para atender a los problemas y procurar el desarrollo integral del alumnado (como base del éxito académico y social), se implica a todas las personas en la educación y en la escuela. Cuentan para ello en su organización, entre otros equipos, con uno de padres y madres que participan en la gestión y dirección del centro, y ayudando al profesorado, al alumnado y a otras familias para aumentar el nivel y la calidad de la participación. Se participa teniendo en cuenta tres principios: el de colaboración, el de consenso, y el de no culpabilizar a la hora de resolver conflictos. Desde 1986 se desarrollan las Escuelas Aceleradas, programa ideado por Henry Levin. Este programa tiene como objetivo principal mejorar el rendimiento del alumnado, sobre todo de los que tienen problemas, buscando el logro de otros objetivos que se encaminan al anterior, y que se encuentran dirigidos a la mejora de la tarea pedagógica, de la gestión de la escuela, de la cultura escolar y participativa comunitaria o del propio aprendizaje autónomo de los alumnos. Se considera primordial la participación de los padres y madres, en la gestión de los centros y ayudando como voluntarios dentro y fuera del aula. Se posibilita esta participación gracias a principios democráticos como el de unidad en los objetivos y propósitos, y el de compartir el poder y la responsabilidad. Por último, el programa *Éxito para Todos y Todas (Success for All)* fue diseñado por Robert Slavin y sus colaboradores en 1987, teniendo también como objetivo conseguir mejorar el rendimiento académico de los alumnos sea cual fuere su procedencia socioeconómica y cultural. Presenta como base la democracia y la igualdad en una educación para todos. Igual que en los anteriores programas, la participación de la familia, eje central de la red de apoyo a la escuela, es fundamental. Los padres y las madres forman equipos de apoyo familiar y se encargan de participar y de fomentar la participación de otras familias no solamente en la gestión de la escuela, sino sobre todo en la educación de sus hijos ayudándolos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Elboj et al., 2002; Ferrer, 2007).

Estas comunidades de aprendizaje son, por tanto, escuelas democráticas. Y es que las escuelas democráticas se caracterizan por la participación de todos sus componentes en el gobierno y en la elaboración de política a través de un proceso de toma de decisiones asentado en principios y valores democráticos, y en la búsqueda de un bien común además del individual gracias a la colaboración y a la cooperación. Con la escuela democrática se quiere una democracia que vaya más allá del propio centro educativo, extendiéndose a la comunidad circundante (Apple & Beane, 1997). Pueden ser, por tanto, una alternativa al tradicional funcionamiento de la escuela y su organización (Martín & Gairín, 2007).

Un ejemplo de escuela democrática en Estados Unidos lo trae Peterson (1997), que escribe sobre la Escuela Fratney, en Milwaukee (Wisconsin). Una escuela que es un buen ejemplo de democracia escolar, forjada en un contexto repleto de adversidad. Situada en un entorno multiétnico, rechazó el traslado a un nuevo edificio para mantenerse en la zona, donde había estado casi un siglo. Su lucha frente a la excesiva burocracia y autocracia por parte de la administración, un sistema educativo tradicional sin colaboración de las familias y un profesorado autoritario, la influencia de los medios y el consumo, y el sistema económico y social que menospreciaba a la escuela y la familia, dio sus frutos y lograron reinaugar una nueva escuela. En ella fue fundamental la participación de los padres y madres, que junto al profesorado se enfrentaron a numerosas trabas iniciales. Entre los ejes de la escuela se encuentran el gobierno y gestión por parte del profesorado y de las familias, la participación comunitaria y la participación de la familia. Este último hecho se centra en tres elementos clave según Peterson: si la familia tiene presencia de forma regular en el centro, si realmente tienen poder y si existen los suficientes recursos para promover dicha participación.

2.3.4. Los centros de economía social: las cooperativas de enseñanza

El centro escolar objeto de estudio está encuadrado, como centro privado concertado, en las cooperativas de enseñanza. Este tipo de escuela forma parte de los centros de economía social y que en la comunidad andaluza se asocian en ACES (Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social). El modelo general por el que se opta, conjuga el mundo empresarial con los valores democráticos y con la participación a la hora de gestionar los centros, y con principios como los de calidad, formación permanente, independencia o interacción comunitaria (ACES, 2011). Según Pérez (2008) “estos centros son, dentro de la enseñanza concertada, la alternativa los centros religiosos”, en los que además “los padres son una parte fundamental que sustenta este modelo educativo”. En esta dirección, y teniendo en cuenta lo anterior, el profesorado a través de su función tutorial, y el centro, debe colaborar con las familias, con el uso de las TIC como vía de comunicación e incluso transformando los centros en comunidades de aprendizaje (ACES, 2011). Esto último conlleva, como señala la asociación, a tener presente la diversidad del alumnado, pero también la diversidad de las familias e incluir a padres y madres dado su importante papel como cogestores de la educación, haciendo hincapié principalmente en el refuerzo en casa.

2.4. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

2.4.1. Las familias y la escuela: una relación compleja pero necesaria

La participación de las familias en la escuela, como concreción de la participación en el campo educativo, resulta de gran importancia. Así lo sostiene Feito (2010a), quien afirma que las familias tienen un papel vital, y que aunque no entiendan en materia educativa, su participación es prácticamente indiscutible por dos razones: representan al contexto escolar y le ponen voz, y como padres y madres del alumnado, son los mejores junto al profesorado que conocen a los alumnos y alumnas. Sin embargo se puede constatar un índice de participación nada halagüeño en general considerando una participación activa y significativa, a pesar de existir interés y preocupación por participar, y del avance en materia legislativa (García, Gomáriz, Hernández & Parra Martínez, 2010; Martín & Gairín, 2006; Navaridas & Raya, 2012). Algo que afecta también a las familias inmigrantes, con peores índices aún debido sobre todo a que no conocen la cultura escolar del país y las formas de participar de las que disponen (González, 2007). Otros autores afirman que hay una buena participación de la familia, aunque es eventual e individualista (Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013). Los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) muestran unos niveles de participación relativamente notables y altos sobre todo en actividades relacionadas con el proceso de enseñanza, con un 89% de alumnos y alumnas con padres y madres que participan en el mismo, pasando por un 68% en actividades extraescolares, un 54% que asiste con frecuencia o siempre a las reuniones de las AMPA, hasta llegar al más bajo, el de participación en el Consejo Escolar, con un 37% (INEE, 2009)¹.

La necesidad de involucrar a las familias en educación aparece con mayor vivacidad en los últimos años como ayuda a una escuela incapaz de afrontar en solitario la construcción de la ciudadanía y la formación íntegra de la persona, y a la que se han dirigido sobre todo miradas críticas (Bolívar, 2006; Hernández & López, 2006). Si bien es cierto que se han producido cambios tanto en las familias como en las escuelas, así como en la sociedad, que han tenido efectos negativos en la escuela (Hernández & López, 2006). En las familias, los principales cambios acaecidos son el final de la familia nuclear y la pareja estable en favor de familias monoparentales, las separaciones y los divorcios, el retraso en la edad de contraer matrimonio, la presencia de hijos fuera del mismo, la menor influencia de otros familiares o la entrada de la mujer al mundo laboral (Bolívar, 2006; Fernández Enguita, 2007). En la escuela, entre otros, el principal cambio es la educación obligatoria para todos y la ampliación de la misma hasta los dieciséis años, que junto a las transformaciones familiares y sociales forman un ambiente socializador que avanza rápido y presiona a la escuela con demandas urgentes que la propia familia le ha desplazado (Fernández Enguita, 2007), teniendo además que hacer frente a las críticas por su incapacidad de formar en aquellos aspectos que eran

¹ Desde 2010, debido a una reducción en el número de indicadores de evaluación, desaparecen de los informes aquellos referidos a la participación de los padres y madres en la escuela.

propios de la familia, debido a diversas razones como el número de alumnos, la diversidad cultural y cognitiva, o la burocratización (Hernández & López, 2006).

Ese desplazamiento, esa delegación de funciones que hace la familia en la escuela, es vista de distintas formas por los autores. En una posición favorable hacia la misma se encuentra Altarejos (2002), al afirmar que la buena relación entre la familia y la escuela depende más de aceptar y ejercer la delegación desde la confianza, tanto por parte de la familia como sobre todo, del profesorado, que de la existencia de una participación democrática. Fernández Enguita (2007) también señala que la delegación no debe verse como un drama, ya que el profesorado era el primer interesado en la expansión del sistema educativo y porque en la escuela hay aprendizajes que no tienen cabida en la familia, aunque sostiene que hay que ir más allá del debate de la delegación para encontrar nuevas formas de colaboración entre familia y escuela, las dos instituciones que tienen entre manos la labor educativa. En otra posición se encuentra Pumares (2006) que considera la no implicación de la familia como un “mito” (p. 459), que los padres y las madres no pueden delegar en la escuela una función que es propia de la familia *per se*. En la misma línea Sarramona & Rodríguez Neira (2010) creen que los padres y las madres no pueden delegar en la escuela, como principales agentes educativos, la tarea que les corresponde por el mero hecho de escolarizar a sus hijos y por tanto se hace necesaria una coordinación con la escuela para participar y ayudarse mutuamente. Aunque dejan entrever que el profesorado es el principal gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Kñallinsky, 2003; Sarramona & Rodríguez Neira, 2010). Esa coordinación, entre otros asuntos, sirve para establecer nexos de coherencia entre las acciones de la escuela, la familia y la comunidad, acercando la sociedad del conocimiento a través del aumento del capital social (Bell, Illán & Benito, 2010; Bolívar, 2006). En este sentido García-Bacete (2003) añade que la escuela debe hacer un esfuerzo para adaptar lo que espera de las familias a las propias necesidades de estas, incluyendo en la medida de lo posible aquellos asuntos del hogar y de la comunidad que sean de interés, dentro del currículo escolar.

A pesar de que la escuela ha colocado siempre un muro para evitar la entrada de la familia, empobreciendo la calidad de las relaciones (Pumares, 2006), por medio de la implicación de la familia se puede establecer esa colaboración para así escapar de lo que Feito (2010b) subraya como una relación de desprecio entre familia y escuela, en cuanto a la labor ejercida por unos y otros, y conseguir de esta manera hacer frente a las dificultades que afectan a la participación en educación (Kñallinsky, 2003). Además, se palpa la necesidad del trabajo conjunto entre el profesorado y las familias, sobre todo por parte de los primeros, respaldados en unas ocasiones pero enjuiciados en otras en ámbitos que consideran de su competencia, como los propiamente pedagógicos (Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013).

Otros autores como Navaridas & Raya (2012), que han estudiado los indicadores de participación de los padres en el sistema educativo recientemente, advierten que para participar deben darse tres condiciones básicas que se resumen en la figura que se muestra en la siguiente página. Tres lados de un triángulo que contienen tres verbos de

gran importancia como son los de querer, fundamental para implicarse en algún asunto; el de saber, de gran importancia para conocer en qué, cómo y cuándo implicarse; y el de poder, ya que es necesario e imprescindible que a uno le permitan participar, en primer lugar, y en segundo aclarar cómo se puede participar. En este caso se habla de las leyes en las que se estipula la participación, ya vistas en páginas anteriores.

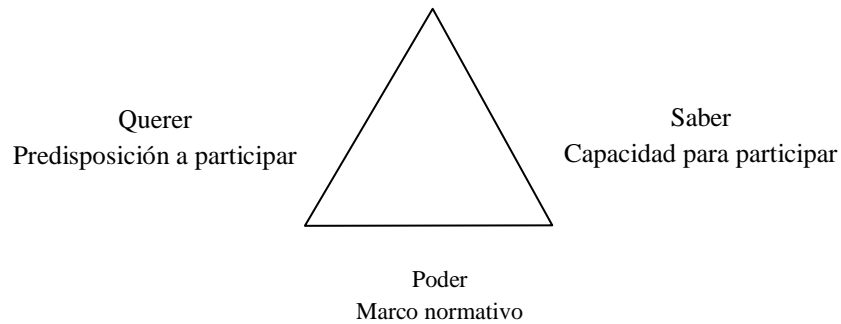


Figura 1. Condiciones para la participación (Navaridas & Raya, 2012). Elaboración propia

Entrando ya de lleno en la participación de los padres y madres en la escuela, Montañés (2007) hace referencia a los derechos que tienen, citando por ejemplo el de estar informados de lo todo lo que acontece en el proceso educativo de los hijos, el de poder participar en dicho proceso, en la gestión, en el control y en la evaluación de la escuela, o el de ser escuchados y atendidos en aquello que influya directamente en el devenir escolar y profesional de los hijos. Pero también tienen tareas, unos deberes como ayudar con recursos y ambientes idóneos para estimular a los hijos en sus quehaceres escolares, participar en las actividades que los centros plantean, colaborar con los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidar que no exista absentismo o no escolarización o ser partícipes de fomentar el respeto de toda la comunidad educativa. Feito (2010b) expone que la familia tiene dos formas de participar: la primera, manteniendo una actitud de colaboración con la escuela y escuchando al profesorado, pudiendo incluso plantear alguna propuesta; la segunda, a partir de la anterior, elaborando y decidiendo normas de convivencia o ratificando proyectos y programaciones. Una dibuja al profesorado más tradicionalista y mayoritario, y la otra, junto a la primera, al profesorado más renovador y minoritario (Feito, 2010b). También Santos Guerra (2000) informa sobre las formas de participar: en la gestión desde el Consejo Escolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la escuela como en casa, y en lo comunitario, como enlace entre la escuela y el entorno. Christianakis (2011) añade dos ideas sobre la participación de la familia: la que se refiere a que la escuela influye y moldea las prácticas que se llevan a cabo fuera de la misma, y que necesita de una colaboración entre el profesorado y las familias; y la que se dirige a un fortalecimiento de la presencia e implicación de las familias en la práctica escolar y pedagógica, y en las políticas educativas, como parte integrante de la comunidad. A su vez, Martín & Gairín (2006) señalan que es necesario potenciar la participación y que la familia puede actuar en la decisión y programación de objetivos

educativos, colaborar para lograrlos y en general pudiendo tomar decisiones en la gestión y en todo aquello referente al empleo de los recursos.

De forma más concreta, otros autores y organismos especifican las maneras, niveles o áreas de participación e implicación de las familias. En el proyecto INCLUD-ED (2007) aparecen cinco tipos de participación que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Tipos de participación

	Características
Informativa	Asistencia a reuniones Comunicación unidireccional escuela-familia No existe una verdadera participación Decisiones tomadas previamente
Consultiva	Información desde órganos formales de la escuela Escasa participación en la toma de decisiones
Participativa (toma de decisiones)	Participación en la toma de decisiones Participación en los procesos de evaluación Se tienen en cuenta las decisiones para el proceso de aprendizaje y para la mejora de la calidad educativa
Evaluativa	Participación en la evaluación del alumnado Intercambio de opiniones para superar problemas
Educativa	Participación en las actividades académicas Se participa dentro y fuera del aula Incluye la participación en actividades extraescolares Se favorece la educación y la inclusión Intensa promoción de la interacción interpersonal

Fuente: INCLUD-ED (2007). Elaboración propia.

Asimismo, Flamey et al. (1999, citados en Parra Ortiz, 2004) establecen también cinco niveles de participación, de menor a mayor nivel en calidad y complejidad: informativo, cuando la escuela y la familia se informan mutuamente sobre los niños, la escuela y la propia familia (normas, proyectos, rendimiento o logros); colaborativo, con la colaboración de la familia en eventos de la escuela, ayuda en el mantenimiento de equipamientos de la misma, ayuda en casa a los hijos y de forma ocasional en el aula, o apoyo en temas administrativos; consultivo, si la familia puede informarse, a través de cauces establecidos por la escuela o la asociación de padres y madres, de temas sobre innovación, de cómo relacionarse con otros centros para realizar experiencias o de cómo pueden ampliarse horizontes en cuanto al propio asociacionismo de padres y madres;

toma de decisiones, cuando representantes de los padres y madres, con voz y voto, participan en los órganos de gestión y control de la escuela; y control de eficacia, cuando las familias, no vistas como una amenaza por parte de la escuela, velan y controlan que se lleve a cabo el proyecto educativo y la gestión establecida aportando ideas y dialogando para conseguir una escuela mejor.

Por último, en cuanto a los canales o vías de participación de las familias en la escuela, Santos Guerra (2000) señala varios de ellos: el Consejo Escolar, la asociación de padres y madres, las escuelas de padres y madres, las tutorías tanto individuales como grupales o el uso de tecnología para relacionarse con los centros y el profesorado. A continuación se hace hincapié en algunos de estos aspectos.

2.4.2. Participación formal e informal de la familia en la escuela

Como se vio en el apartado sobre legislación, dos de las principales vías de participación de los padres y madres en la escuela son los consejos escolares y la asociación de madres y padres. Antes de entrar de lleno en la salud de esos dos canales, Martín & Gairín (2006) resaltan que existe un desfase entre la complejidad existente en la escuela en cuanto a las personas y sus relaciones y la simplicidad organizativa que se da en la misma, lo que hace que los órganos de control y de gestión queden a menudo alejados de la dinámica diaria de los centros. Esto hace, como indican los autores, que la participación formal esté supeditada a formas de poder y de relaciones menos visibles. A pesar de que el marco normativo ha otorgado el reconocimiento *de iure* a participar, no se ha producido un aumento de la participación, no siendo suficiente por tanto (García-Bacete, 2003; Martín & Gairín, 2006). Como indican Martín & Gairín (2007):

El progresivo debilitamiento de los órganos de decisión compartidos entre padres y profesorado, como es el caso del consejo escolar, conduce a una mayor bipolarización de la vida escolar: los padres hacen su seguimiento de la vida del centro desde la AMPA y el profesorado desde el claustro (p. 127).

En general se aprecia cierta insatisfacción en cuanto al funcionamiento de los consejos escolares. De ahí se extrae la baja participación, tampoco promovida lo suficiente, a la que hace referencia Bolívar (2006). Han sido continuas las disputas entre el profesorado y las familias al respecto. Hernández & López (2006) comentan que ambas partes han buscado el interés propio en un tira y afloja en el que el profesorado ha querido tener mayor fortaleza en sus competencias y autonomía, viendo al Consejo Escolar como un elemento de intromisión, mientras que las asociaciones de padres y madres han defendido su parcela de control en la escuela. El Consejo Escolar se convierte así en un órgano burocratizado y formal, en un espacio donde el profesorado controla la escuela con sus decisiones con una relaciones de enfrentamiento y distanciamiento, y también desde donde llama a la acción a las familias para apoyar sus reivindicaciones y protestas, en lugar de ser un órgano donde se discute y se debate de forma compartida conllevando la correspondiente desilusión de familias y asociaciones (Fernández Enguita, 2007; Martín & Gairín, 2007). Las incompatibilidades horarias, a la duración de los mandatos (el claustro de profesorado suele mantenerse estable, pero los representantes de los padres y madres cambian cada cierto tiempo), la toma

preestablecida de decisiones o el exceso de componentes del Consejo Escolar, así como sus competencias, algunas de las cuales incluso se escapan del conocimiento de las familias, son algunas de las razones de tal problemática marcha (Kñallinsky, 2003).

Por tanto, para un mejor funcionamiento del Consejo Escolar, con una participación real, hace falta que se produzca un giro que encamine sus temas desde aspectos burocráticos y demasiado formales, causantes de la indiferencia y baja participación, a temas más concretos y relacionados directamente con lo que pasa en la escuela, como puede ser la formación general del alumnado, el proyecto educativo o el tratamiento de la realidad escolar y social, potenciando además las relaciones con el entorno más allá de las actividades tradicionales (Feito, 2010a; Martín & Gairín, 2007; Navaridas & Raya, 2012).

En cuanto a las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA), sus funciones las sintetiza Abelló (2010) en tres: la promoción de la participación de las familias, la realización de actividades donde tengan cabida las familias y los alumnos, y la colaboración con el profesorado y el centro en actividades académicas implicándose desde el Consejo Escolar. Como ocurre con el Consejo Escolar, se dan unos niveles bajos de participación, con pocos padres y madres que pertenecen a las AMPA y menos implicación aún en las actividades (García et al., 2010), participación que presenta un panorama menos esperanzador si hablamos de familias inmigrantes o de etnia gitana, aunque existen diferencias dependiendo de la comunidad autónoma en la que nos situemos, tanto en las familias autóctonas como en las inmigrantes (Garreta, 2008; Santos Rego & Lorenzo, 2009). También existen disparidades entre los centros públicos y privados, siendo mayor la participación en estos últimos (Garreta, 2008). Algunas de las posibles causas radican en la falta de implicación de un mayor número de familias, incluidas las que pertenecen a la asociación, la falta de un mayor reconocimiento por parte del profesorado, la carencia de asesoramiento exterior, la insuficiente influencia en las tomas de decisiones o el impedimento de poder atender a todos los padres y madres debido a la diversidad socioeconómico y cultural (Kñallinsky, 2003; Sarramona & Rodríguez Neira, 2010).

Es necesaria por tanto esta participación en las AMPA, como forma de participación colectiva, ya que hay mejoras evidentes en la práctica escolar de todos y cada uno de los alumnos que no se producen cuando existe una tradición individualista, la cual además afecta negativamente a las familias más desfavorecidas (Abelló, 2010; Cucchiara & Horvat, 2009). Se puede aprovechar la valoración positiva que hacen las familias de las AMPA en cuanto a su importancia en la escuela para revalorizarse, y para fomentar una mayor participación en las actividades y en la organización de los centros, si verdaderamente la dirección y el profesorado ayudan a ello, y si se dejan a un lado intereses individuales (Abelló, 2010; Hernández & López, 2006; Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010). En ese sentido sería conveniente invertir el sentido de la participación, centrado en un individualismo que hace incrementar la implicación cuanto más relación tienen las actividades con los hijos (por ejemplo, reuniones con el tutor), a la vez que desciende cuando las actividades son colectivas o a nivel de centro (Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010).

La escasa participación de los padres y las madres traspassa, según Martín & Gairín (2007), lo que ocurre en los órganos de gestión y control de la escuela, presentando una mayor complejidad debido a diversos factores como la falta de consenso entre profesorado y familia, que únicamente los padres y las madres visitan la escuela cuando existen problemas académicos que afectan al alumno-hijo o la carencia de un conocimiento mutuo profesorado-familia. Otras barreras que afectan a la participación son: falta de tiempo de la familia o la presencia de horarios incompatibles; que las familias son vistas como extraños por parte de la escuela, a las que hay que controlar; la falta de experiencia achacada por parte del profesorado incluso haciendo referencia a diferente capital cultural; cierta actitud negativa del profesorado hacia que los padres y madres participen en la escuela, mayor conforme se escala en el sistema educativo, o no saber cómo hacer que lo hagan; o la sensación de incomodidad de las familias en los centros y de miedo en el trato con el profesorado, sobre todo de las inmigrantes (Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013; Kñallinsky, 2003; Paulsen, 2012; Turney & Kao, 2009; Villas-Boas, 2005).

2.4.3. Relación entre las familias y el profesorado

Precisamente, uno de los aspectos más relevante que determina la participación de los padres y las madres en la escuela es la relación que se establece entre la familia y el profesorado, a menudo conflictiva, pero que puede tener su raíz en el concepto de participación que tienen las familias, que suele ser más extenso que el que posee el profesorado (Domínguez & Pino, 2009). Se da un descontento en ambas partes. Por un lado, los profesores tienen reticencia y desconfianza respecto a la participación de la comunidad educativa pero a su vez se quejan y se lamentan de que la mayoría no participa o que siempre lo hacen los mismos, de su falta de compromiso o de su falta de formación; que cuando participan lo hacen para entrometerse en su campo pedagógico y de aula, cuestionando su labor e infravalorando su trabajo y exigiendo demasiado, ya que incluso pueden tener su mismo nivel de estudios o incluso más; que los padres y madres como clientes, o delegan toda la responsabilidad en el profesorado o sienten la necesidad de participar para mantener su área de control en la escuela; o que se amparan en la elección de centro para demandar aquello que el profesorado no satisface defendiendo a los hijos a capa y espada aunque el profesorado no sea realmente el problema. Por otro lado, las familias tienen la queja de que el profesorado se dirige a ellos para culpabilizarlos, criticarlos o amenazarlos si sus hijos marchan con problemas en la escuela; que realmente no son informados de cómo pueden participar; que la estructura jerárquica e individualista de los centros y del profesorado hace que sus decisiones no se tengan en cuenta; que el profesorado no muestra interés en que ellos participen, sintiéndose inferiores y con temor ante el poder del profesorado; o que no tienen por qué ocuparse de tareas que según ellos pertenecen a la escuela (Addi-Racah & Ainhoren, 2009; Barnard, 2004; Bolívar, 2006; Díez & Terrón, 2006; Domínguez & Pino, 2009; Fernández Enguita, 2007; García-Bacete, 2003; Kñallinsky, 2003; Sarramona & Rodríguez Neira, 2010).

Otros autores, haciendo referencia a investigaciones propias o ajenas, no dibujan una relación tan negativa entre el profesorado y las familias. García et al. (2010) encontraron que las relaciones entre ambos es bastante buena, con una confianza mutua, el apoyo por parte de unos padres y madres que se sienten a gusto en la escuela y la ausencia de enfrentamientos. Castro Zubizarreta & García-Ruiz (2013) concluyeron en su investigación que el 73.4% del profesorado ve con buenos ojos la participación de la familia, que el 92.1% tiene una relación continuada y estable con las familias y que el 85.8% se siente apreciado por estas. Feito (2010b) afirma basándose en varias investigaciones que no se da la impertinencia familiar en temas pedagógicos citada anteriormente y duda incluso de su existencia. No obstante sostiene que en la escuela se ha instaurado una cultura de obstrucción a las familias y su participación haciendo de los centros un terreno cuasi exclusivo del profesorado (Feito, 2010a).

Parece necesaria, pues, una mejora en las relaciones entre los principales agentes educativos. Bell, Illán & Benito (2010) y Kñallinsky (2003) insisten en la mejora de la comunicación y tener en cuenta el lenguaje como parte de la misma para fortalecer la relación con las familias. García et al. (2010) de su estudio derivaron que las formas de comunicación más comunes eran las reuniones individuales con el tutor y las reuniones grupales, siendo citados a través de la agenda escolar o por carta escrita. Lewis, Kim & Bey (2011) apuntan también algunas formas de implicar a las familias por parte del profesorado como las comentadas reuniones, llamadas o cartas con distintos tipos de información, el envío de trabajos de los alumnos para su seguimiento conjunto, con programas de voluntariado en el aula y en otras actividades de la escuela o mostrando su apoyo y fomento a la participación en los órganos de gestión y de control de la escuela. Todo ello sin olvidar la importancia de la colaboración conjunta y responsable para diseñar y llevar a cabo el proyecto educativo, construir la escuela que se quiere entre todos (Bolívar, 2006; Hernández & López, 2006). La formación, tanto de las familias como de los docentes, es otra de las formas de ayudar a conseguir una mejor relación y una mejor y mayor participación de las familias que revertirán en una mejora de la escuela y en el alumnado (Domínguez & Pino, 2009; Ferrer & Martínez, 2005; Martín & Gairín, 2007). En general, se trata de lograr lo que Flecha (2009) denomina interacciones dialógicas, donde todos tienen derecho a participar y a aportar para contribuir al desarrollo, dejando a un lado las interacciones de poder en las que se aprovechan las desigualdades para mantener una estructura jerárquica en la que el profesorado estaría por encima de las familias.

Otros autores como Bower & Griffin (2011) también hacen referencia a una mejora en la colaboración entre familias formando equipos para organizar actividades o eventos de la escuela, sobre todo en contextos desfavorecidos.

2.4.4. Participación virtual

Una interesante manera de implicar y hacer participar a las familias, y conseguir y mantener buenas relaciones escuela-familia puede ser la promoción y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (García et al., 2010; Leiva &

Escarbajal, 2011; Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010). Además, la mayoría de las actividades de la escuela requieren la presencia física de la familia, y si no tienen tiempo no acuden, a lo que se añade también la dificultad de la relación comunicativa profesorado-familia (Unal, 2008). El uso de la tecnología para fomentar la participación de la familia puede hacerse a través del uso del e-mail, de los mensajes SMS, de foros y de plataformas de aprendizaje donde se incluya también a los padres y madres, algo que no asegura la participación a no ser que se den cambios en la cultura escolar y participativa consiguiendo que la familia sea una pieza clave de la escuela; el uso de la tecnología en sí no produce cambios en ese sentido (Selwyn, Banaji, Hadjithoma-Garstka & Clark, 2011).

Todavía queda camino que recorrer en cuanto a este tipo de participación virtual y es necesario incluir a la familia en los proyectos tecnológicos en los centros educativos, para seguir construyendo una sociedad del conocimiento desde la participación sostenida por valores democráticos y a través de la alfabetización científica; las tecnologías de la información y de la comunicación son una puerta a nuevos retos y a un nuevo panorama para incrementar la participación de la familia (Aguilar & Leiva, 2012).

2.5. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA, ÉXITO ESCOLAR Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

La importancia de la participación y colaboración de los padres y las madres se ve reflejada en la ayuda a la consecución del éxito académico, en la lucha contra el fracaso escolar y en la mejora de las escuelas y del clima de convivencia. Escuelas que junto a las familias deben mantener su posición de educadores principales mediante esa participación (Bolívar, 2006; Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013; Hernández & López, 2006; Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010; Unal, 2008; Villas-Boas, 2005). A pesar de ello no existe una igualdad en la participación, no todos los padres y madres tienen la misma oportunidad de participar y otros sencillamente no tienen conocimiento de la relación positiva entre su implicación y el éxito escolar, la conducta o la autoestima (Martínez Cerón, 2004; Turney & Kao, 2009). Por tanto vuelve a hacerse patente la necesidad de derribar las barreras que impiden la participación y la acogida de los padres y madres en los centros educativos, y también aquellas que alejan las experiencias educativas de familia y escuela (hogar-centro escolar), a través de talleres y cursos de formación destinados a las familias, pero también desarrollando interacciones más allá de la de tutores-alumnado que consiguen una mejora en el aprendizaje y en la convivencia además de suprimir los obstáculos del proceso educativo; pueden crearse nuevos espacios de participación, y ambientes de intercambio y de conocimiento para las familias y el profesorado (Avallone, Carson, Henderson & Whipple, 2011; Collet & Tort, 2008; Ferrer & Martínez Ortiz, 2005; Flecha, 2009; Marshall & Swan, 2010; Turney & Kao, 2009).

Una vez derribadas esas barreras se puede avanzar con mayor facilidad hacia el debate y el diálogo conjunto y de consenso por parte de todos los implicados para

conseguir mejoras, cambios, poder desarrollar políticas inclusivas y establecer y desarrollar objetivos coherentes que propicien el éxito escolar (Borrero, 2012). En este momento es de gran interés puntualizar que la participación de las familias en la escuela influye no solamente en aspectos cognitivos de los hijos-alumnos, sino también en los componentes afectivos ayudando a desarrollar medios motivacionales yendo más allá de los resultados de exámenes o de evaluaciones tradicionales (Borrero, 2012; Kñallinsky, 2003; Martín & Gairín, 2007; Walker, Shenker & Hoover-Dempsey, 2010).

También juegan un papel importante aquí las expectativas. Turney & Kao (2009) remarcan que en muchas ocasiones el profesorado mide la preocupación que tienen los padres y madres por los hijos e hijas y su educación a través de su nivel de participación, haciendo que aquellos alumnos y alumnas que tienen padres o madres que no participan lleven consigo una etiqueta de bajas expectativas por parte del profesorado; estos concluyen que existe una despreocupación de la familia para con la educación. Y a lo anterior se une, según Kñallinsky (2003), que las familias muestran diferencias entre sus expectativas y el rendimiento y los logros académicos de los hijos e hijas, más evidentes en clases bajas, algo que les lleva a la desilusión y a la consecuente falta de participación en la escuela, por lo que la reproducción de la desigualdad también se da en lo académico.

El conflicto de objetivos educativos reside en el hecho de que el maestro, a través de la evaluación de conocimientos, transforma la esperanza de integración social que conduzca a un futuro mejor en un fenómeno de exclusión social percibido como la reproducción de un pasado decepcionante (Kñallinsky, 2003, p. 79).

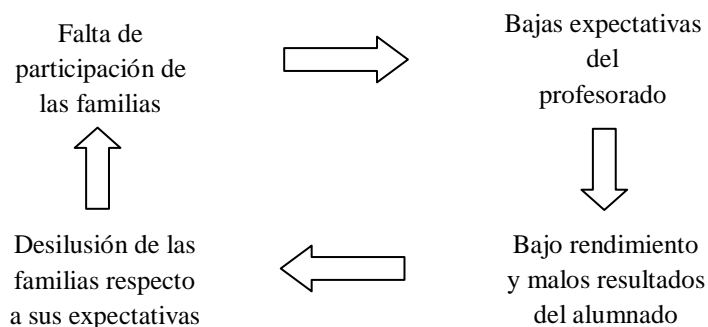


Figura 2. Participación, expectativas y rendimiento (Kñallinsky, 2003; Turney & Kao, 2009)

Elaboración propia

Borrero (2012) señala al respecto la gran importancia de una buena formación del profesorado que permita una adecuada atención a la diversidad, puesto que sus valores, creencias y expectativas determinan en buena medida qué formación recibe el alumnado.

En lo que al clima de convivencia se refiere, Ferrer & Martínez Ortiz (2005) y Ferrer (2007) señalan que si el clima de acogida es positivo y si las vías de participación de la escuela son adecuadas, teniendo presentes a las familias desde una postura de apertura, se produce como consecuencia la colaboración entre las familias y la escuela, que coadyuva como hemos visto anteriormente a conseguir el éxito escolar, incluso con beneficios a medio y largo plazo (Barnard, 2004; Domina, 2005, citado en Bey, Kim & Lewis, 2011), así como a mejorar la propia convivencia y los conflictos en los centros (Leiva & Escarbajal, 2011). La existencia de un clima de convivencia positivo permite también que se puedan llevar a cabo innovaciones educativas dirigidas a cambiar y transformar las escuelas en busca de una educación de calidad para todo el alumnado (Luengo, 2006; Santos Guerra, 2000).

Además de la adecuada formación del profesorado, autores como Abelló (2010) y Collet & Tort (2008) señalan el papel que tienen el Consejo Escolar y en gran medida las AMPA, con su contribución y ayuda continua para lograr un mejor clima de convivencia y una mejor calidad educativa. En concreto:

Los centros escolares son comunidades de grupos y personas que viven en su propia piel las transformaciones sociales; en este sentido, un colectivo de padres y madres que trabaja con el profesorado y con otros agentes sociales del entorno se convierte en una importante pieza para aumentar las complicidades en la comunidad escolar (Collet & Tort, 2008, p. 60).

Mejorar la convivencia pasa, en definitiva, por potenciar la participación, pero no vale cualquier participación: se necesita aquella que sea de calidad, esto es, una participación con todas las letras, real, con valor educativo (Santos Guerra, 2003).

3. OBJETIVOS, INTERROGANTES Y DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se enuncian los propósitos que se persiguen con esta investigación, cuáles son los interrogantes a los que se pretenden dar respuesta y qué dimensiones se estipulan en el estudio.

3.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de la investigación es conocer el estado de la participación de la familia en la escuela. Para ello se formulan unos objetivos generales y unos objetivos específicos.

3.1.1. Objetivo general

El propósito principal de la investigación es conocer la participación de la familia en la escuela en el marco de la educación inclusiva, de la participación democrática, del rendimiento académico y de la convivencia escolar.

3.1.2. Objetivos específicos

Profundizando más en los objetivos, quedan establecidos los siguientes de carácter más concreto:

- Conocer cómo se entiende la educación inclusiva y la interculturalidad en la escuela y la familia y qué respuesta se da a la diversidad.
- Entender cuál es el papel de las familias en la escuela, cómo y dónde pueden participar en ella.
- Comprender si existe o no participación de las familias, tanto formal como informal, cómo es dicha participación, qué la posibilita, qué la limita, y cuál ha sido y es su evolución.
- Conocer qué relación se da entre el profesorado y las familias, cómo es, por qué medios, y cómo afecta a la participación.
- Identificar cómo afecta o puede influir la participación, tanto si existe como si no, al rendimiento escolar del alumnado y a la convivencia en la escuela desde la visión del profesorado y las familias.
- Indagar sobre posibles formas de incrementar y mejorar la participación formal e informal de las familias.

3.2. INTERROGANTES

Para dar respuesta a los objetivos anteriores se proponen cuatro interrogantes generales, que se ven concretados tras la siguiente figura y en los que se profundiza a través de los instrumentos de recogida de información.

En la siguiente figura quedan mostrados los interrogantes generales.

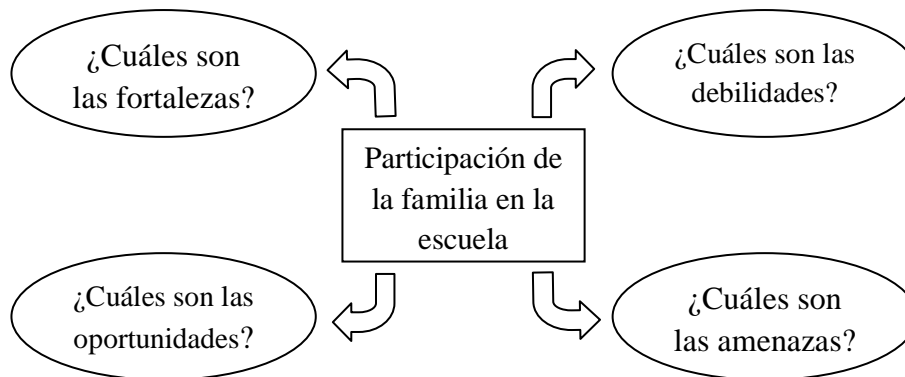


Figura 3. Interrogantes de la investigación. Elaboración propia

Los interrogantes específicos intentan dar respuesta de forma más clara a los objetivos planteados en el apartado anterior.

- ¿Qué se entiende por educación inclusiva e interculturalidad en la escuela y en la familia? ¿Cómo se atiende la diversidad en la escuela?

- ¿Qué papel tiene la familia en la escuela? ¿Cómo y dónde puede participar?
- ¿Existe participación formal o informal de la familia en la escuela?
- ¿Cómo y cuál es la participación de la familia en la escuela?
- ¿Qué facilidades y qué barreras tiene la participación de la familia en la escuela?
- ¿Cuál ha sido la evolución de la participación de la familia en la escuela en los últimos años? ¿Cuál es la evolución a lo largo del curso?
- ¿Cómo y cuál es la relación entre profesorado y familia? ¿Qué opinión tienen el profesorado y las familias sobre la influencia de la participación de estas últimas, en el rendimiento académico y en el clima de convivencia?
- ¿Cuáles son las amenazas a la participación y las oportunidades de la misma?

3.3. DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la tabla que aparece a continuación se clarifican aquellas dimensiones que se investigan en este estudio.

Tabla 2

Dimensiones de la investigación

Instrumento	Entrevistas y documentos del centro	Cuestionarios
Dimensiones	<u>Participación familia</u> Educación inclusiva Interculturalidad Participación general Participación formal e informal Relación profesorado-familias Participación rendimiento y convivencia Otros aspectos de la participación	<u>Opinión/percepción alumnos participación</u> Aspectos generales alumnado Pertenencia-participación al AMPA Participación familia-escuela Relación tutor o tutora-familia Relación familia-hijo o hija

3.3.1. Definición de las dimensiones de la investigación

En este apartado se definen operacionalmente las dimensiones de la investigación que aparecen en la tabla anterior.

Para la participación de la familia, la *educación inclusiva e interculturalidad* se refiere a qué percepción tiene la comunidad escolar de la diversidad del alumnado y sus familias, qué tipo de diversidad existe en cuestión y cómo se da respuesta a ella. La

participación general se dirige a conocer el papel de la familia en la escuela, cuáles son los cauces de participación y cómo se informa de estas vías a las familias. La *participación formal de la familia* hace referencia al funcionamiento del Consejo Escolar, la participación de la familia en el mismo y su nivel de satisfacción, la importancia del AMPA y la participación de la familia en dicha asociación. La *participación informal de la familia* tiene en cuenta qué tutorías se realizan a lo largo del curso, qué temas se tratan en ellas, qué opinión tienen las familias y el profesorado de las mismas, qué frecuencia de uso tienen, en qué espacios se llevan a cabo y si existen otros canales de comunicación tutor o tutora-familia, y cómo es la participación en actividades del proceso de aprendizaje en la escuela, en las actividades extraescolares y en la escuela de padres. La *relación entre profesorado-familia* está referida a las facilidades y limitaciones en dicha relación y su relación con la participación o no participación de la familia, y para qué creen profesorado y familia que es buena la participación de esta última. La *participación, rendimiento y convivencia* se define por percepción de la influencia que puede tener la participación de la familia en el clima de convivencia y si se perciben cambios en el rendimiento del alumnado si la familia se implica. Por último, *otros aspectos de la participación* se refiere a los cambios percibidos en los últimos años en cuanto a la participación de la familia, si existe y cuál es la evolución de la participación durante el curso, de qué espacios dispone la familia para colaborar y organizar actividades, qué barreras y obstáculos exponen la familia cuando no participa, si la familia asiste *motu proprio* a la escuela o únicamente cuando se les llama, y cómo creen tanto profesorado como familia que se puede mejorar la participación en el Consejo Escolar, en el AMPA, en las actividades extraescolares, en actos lúdicos, utilizando las TIC o en las actividades para las familias.

En cuanto a la opinión y percepción del alumnado sobre la participación, la *pertenencia y participación al AMPA* se refiere a si la familia pertenece al AMPA y si colaboran con la asociación. La *participación de la familia en la escuela* está dirigida a si la familia ayuda en el colegio, si asisten cuando hay actividades, y en qué actividades y cuándo lo hacen, y en dónde le gustaría al alumno o alumna que lo hicieran. En lo que respecta a la *relación tutor o tutora-familia*, esta hace referencia a la frecuencia de la relación entre el tutor o tutora y la familia, por qué medio se ponen en contacto y qué razones propician dicho contacto. Para finalizar, la *relación familia-hijo o hija* se refiere a quién recoge al hijo o hija de la escuela, si este participa en alguna actividad extraescolar y si la familia lo acompaña, quién le ayuda a hacer los deberes escolares y cómo le ayudan en su realización.

4. METODOLOGÍA

Este capítulo está dividido en cuatro apartados en los que se abordan los siguientes aspectos: el diseño de investigación, los participantes, los instrumentos para la recogida de información y el procedimiento utilizado para dicha recogida. A continuación se detalla cada uno de ellos.

4.1. DISEÑO

Dada la complejidad y diversidad terminológica y conceptual acerca de la metodología de investigación encontrada en la literatura, se sigue la clasificación que Blaxter, Hughes & Tight (2010) establecen en familias, planteamientos y técnicas de investigación, y que se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 3
Metodología de investigación

	Tipo
Familia de investigación	Cualitativa o cuantitativa Trabajo de despacho o de campo
Planteamiento	Investigación-acción Estudio de casos Experimentos Encuesta
Técnica	Documentos Entrevistas Cuestionarios Observaciones

Fuente: Blaxter, Hughes & Tight (2010). Cuadro 3.3. Técnicas, planteamientos y familias de investigación (p. 77).

Dentro de lo que los autores anteriores llaman familia, se han combinado dos de los tipos propuestos, la investigación cualitativa y cuantitativa. En cuanto al planteamiento, con una investigación sistemática que está dirigida a comprender los fenómenos que se encuentran en el marco educativo y social, entre otros aspectos (Sandín, 2003), se ha elegido el estudio de casos. El interés en el estudio de casos, dentro del campo educativo y social, se centra en las personas y en los programas, en el marco institucional o político (Simons, 2011; Stake, 1998). Otros autores como Blaxter, Hughes & Tight (2010) aseveran, de manera más profunda, que el estudio de casos es:

Ideal para satisfacer las necesidades y los recursos del investigador a pequeña escala. Permite, (...) centrarse en un único ejemplo, o tal vez en dos o tres. Puede ser el lugar de trabajo del investigador u otra institución u organización con la que se tiene relación: una empresa, una organización de voluntariado, una escuela (...) (p.85-86).

En lo que a las técnicas de investigación se refiere, se utilizan documentos, entrevistas y cuestionarios, que se detallarán en el apartado de instrumentos.

En este caso y dado que se trata de un tema complejo, principalmente por el marco relacional existente –el propio de un centro escolar-, la investigación está dirigida

a conocer un hecho concreto, como es la participación de la familia a través de diferentes agentes y puntos de vista. Es por ello que se ha escogido el estudio de casos, ya que como Blaxter, Hughes & Tight (2010) señalan como ventaja, “el estudio de casos permite al investigador mostrar la complejidad de la vida social” (p. 87), aunque a su vez observan inconvenientes a la hora del análisis de la información, afirmando que “la mera complejidad de un caso puede dificultar el análisis” (p. 87).

4.2. PARTICIPANTES

En lo relativo a la elección del caso de estudio, como afirma Simons (2011) “lo más frecuente en el estudio de caso, cuyo objetivo es comprender el caso o hacerse una idea de él, es que la muestra sea intencional” (p. 60). La razón de su elección radicó en el acceso al mismo, factible gracias al conocimiento y relación del investigador con el centro al haber sido antiguo alumno y monitor de actividades extraescolares. También por ser un centro relevante y de interés ya que es una de las escasas cooperativas de enseñanza que existen en la ciudad. El centro, una cooperativa con tradición, tiene más de 30 años de antigüedad y se encuentra en la periferia, en un barrio de perfil socioeconómico medio-bajo.

Los informantes representan a los tres agentes de mayor relevancia en la escuela: alumnado, profesorado y familias. Del alumnado se seleccionaron dos clases de quinto curso de Educación Primaria, con un total de 48 alumnos y alumnas. En cuanto a los representantes del profesorado, participaron tanto el director del centro como el jefe de estudios de Primaria. Por último, por parte de los padres y madres participó el presidente de la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA), un vocal y el tesorero.

4.3. INSTRUMENTOS

Se han utilizado en la investigación tres instrumentos de recogida de información. Dos de ellos, la entrevista semiestructurada y el análisis documental, permitieron un análisis de la información de tipo cualitativo. El cuestionario, por su parte, un análisis de tipo mixto al tener preguntas de información, de categoría, de opción múltiple y de escala (Blaxter, Hughes & Tight, 2010). Para los primeros se utilizó el programa informático Atlas.ti (versión 6) mientras que para el análisis de los cuestionarios se empleó el programa PASW Statistics (SPSS, versión 18). El análisis de las entrevistas necesitó de la construcción de una lista de categorías con códigos (ver anexo 1). En este sentido, y según Gibbs (2012), “codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (p. 64). Estos códigos sirvieron para analizar e ir marcando citas textuales relativas a cada uno de ellos, y que posteriormente se utilizaron para el capítulo de resultados y discusión.

Tanto las entrevistas como el cuestionario son de elaboración *ad hoc*. Con la utilización de los tres instrumentos de recogida de información, dos cualitativos y uno mixto, con el consecuente uso de varias fuentes de información, se puede constituir una triangulación de datos que ayuda a disponer de distintos ángulos desde los que se

pueden reforzar y comparar las informaciones recogidas y ayudar a la validez del estudio de casos, junto a la validación de los informantes (Simons, 2011). En la misma línea se encuentra Gibbs (2012) cuando se refiere a la triangulación y a que “obteniendo más de una visión de una materia, es posible obtener una visión precisa (o más precisa) de ella” (p. 127). Los cuestionarios en esta investigación tienen la finalidad de ser instrumentos que permiten conocer más a fondo la realidad específica estudiada y no pretenden buscar representatividad.

Ambos, la entrevista y el análisis de documentos, suelen ser instrumentos habituales en este tipo de investigación, aunque se pueden utilizar también instrumentos cuantitativos o mixtos, como el que aquí se presenta, para profundizar en la interpretación del caso (Simons, 2011; Stake 1995, citado en Sandín, 2003).

En la tabla 4 se muestran los instrumentos utilizados, su fuente y su estructura. Las entrevistas y el cuestionario se pueden consultar en el anexo (ver anexos 2 y 3).

Tabla 4

Instrumentos de recogida de información

Instrumento	Fuente	Estructura
Entrevista	Director Jefe de estudios Presidente AMPA Tesorero AMPA Vocal AMPA	Datos generales Educación inclusiva e intercultural Participación de la familia Participación formal e informal Relación familia-profesorado Rendimiento y convivencia Otros aspectos
Análisis de documentos	Documentos del centro	Plan de acción tutorial Reglamento de Organización y Funcionamiento Memoria Plan de Convivencia
Cuestionario	Alumnado	Datos generales Pertinencia-participación AMPA Participación familia en escuela Relación tutor-familia Relación familia-hijo-escuela

Por último, aunque los cuestionarios estaban dirigidos a conocer distintos aspectos, no yendo más allá de frecuencias y porcentajes, se quiso comprobar la fiabilidad principalmente de las variables escala. Con un test de estabilidad (Ruiz Olabuénaga, Aristegui & Melgosa, 2002) realizado a partir de los cuestionarios pasados a las dos clases (a diferencia de lo que los autores proponen: realizarlo al mismo grupo o

grupos, ya que era inviable volver a pasar dichos cuestionarios al alumnado al ser en hora de clase) se ha visto que existe cierta concordancia en las respuestas de una y otra clase. En cuanto a la validez interna, tal y como indican los autores anteriores se dividió el tema principal en varias subcategorías que respondían a las distintas dimensiones a medir. En lo que a la validez externa se refiere, no es objeto de la investigación generalizar los resultados y las conclusiones a otros casos, ya que se refieren al fenómeno de la participación en un caso concreto. Para la parte cualitativa se han seguido algunas de las técnicas que proponen Skrtic et al. (1985, citados en Ruiz Olabuénaga, Aristegui & Melgosa, 2002), alguna citada ya como la triangulación para la credibilidad, el muestreo intencional para la transferibilidad, o el examen y control por un investigador externo para la dependencia y la confirmabilidad.

4.4. PROCEDIMIENTO

Para la recogida de información se pidió autorización al centro, en este caso al director y al jefe de estudios, que dieron su permiso para la misma. Las entrevistas se concertaron personalmente con cada participante en el caso del profesorado. En el caso de los padres o madres del AMPA, se contactó con el presidente de la asociación para hacer su entrevista y concertar las otras dos a realizar.

Para la realización de los cuestionarios por parte del alumnado se hizo necesaria una autorización por parte de las familias. A través del departamento de orientación del centro se envió a las familias información sobre la investigación y una petición de autorización en la que podían decidir si sus hijos o hijas realizaban o no dicho cuestionario, el cual también pudieron leer las familias para dar o no su consentimiento. En cuanto a los documentos del centro, fueron proporcionados por el jefe de estudios. Un proceso que no fue fácil, como así coinciden en señalar autores como Blaxter, Hughes & Tight (2010): “obtener acceso a las personas, instituciones o documentos que desea estudiar no es un simple ejercicio que se hace inmediatamente antes de comenzar la recogida de datos; más bien es un proceso continuo y potencialmente muy exigente” (p. 171).

La recogida de la información se realizó en dos grandes momentos. En el primero de ellos se informó al director del centro de la temática del máster y de la presente investigación, así como al jefe de estudios general del centro, con el que se concertó una cita posterior. El segundo momento es de mayor duración en el tiempo. Tras informar detalladamente al jefe de estudios de la metodología de la investigación y a la orientadora del centro para la cumplimentación de los cuestionarios, se procedió a realizar la entrevista al director. Al mismo tiempo el centro proporcionó aquellos documentos requeridos para la investigación, y que forman parte del análisis de documentos. Posteriormente se realizó la entrevista al jefe de estudios de Primaria, y en el mismo día la mitad de los cuestionarios fueron contestados por una de las clases de quinto de Primaria. Al día siguiente se completó la recogida de información de los cuestionarios con la otra clase de quinto. Esta obtención de datos entrañó cierta complejidad, dada la necesidad de construir el instrumento y ajustarlo en la medida de

lo posible al alumnado en primer lugar y, en segundo, en obtener el permiso de sus padres y madres o tutores o tutoras legales para su realización.

Por último, las entrevistas al sector de las familias se toparon al principio con el problema de contactar con el presidente del AMPA. A través de un profesor del centro, cercano tanto al investigador como al propio presidente, se facilitó una dirección de correo electrónico de contacto al que se envió la información pertinente relativa a la investigación. Tras varias semanas de espera, se pudo contactar con el presidente del AMPA y se concertó la entrevista para dos días después. Pese a la demora inicial en el proceso, para el mismo día el propio presidente invitó a otros dos padres de la directiva del AMPA para las dos entrevistas restantes.

Las cinco entrevistas presenciales fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados, y posteriormente transcritas fielmente y analizadas manteniendo el anonimato. Lo anterior ayuda a aumentar la calidad del informe de investigación y a que además sea ético, como indica Gibbs (2012). El análisis de la información precisó de sesiones formativas en la Facultad de Ciencias de la Educación para tomar contacto con Atlas.ti y el análisis de entrevistas. Para el análisis de los cuestionarios se aplicaron los conocimientos obtenidos en una de las asignaturas del máster. En ambos casos se llevaron a cabo algunas técnicas presentadas por Blaxter, Hughes & Tight (2010) como las de codificar, etiquetar, seleccionar y resumir los datos recogidos, para así facilitar su análisis, presentación y discusión, ya que los cuestionarios y en especial las entrevistas contenían un gran volumen de información (por ejemplo, se necesitó reducir un primer análisis de estas últimas debido a su vasta extensión). Los documentos del centro fueron analizados teniendo en cuenta todos aquellos aspectos relacionados con las dimensiones abordadas en la investigación, siguiendo la estructura que dichos documentos tenían originalmente.

La complejidad estuvo presente en todo momento durante el proceso de investigación, desde conocer y comprender el diseño de investigación junto a la metodología a llevar a cabo; la búsqueda, lectura y comprensión de la bibliografía; obtener la información de los participantes y de los documentos, previa información del tema de investigación y de su consentimiento; analizar esa información con programas informáticos; y extraer conclusiones de lo analizado. Todo ello siguiendo un proceso sistematizado que diese el mayor sentido y coherencia al conjunto del trabajo realizado. El proceso investigador ha supuesto, por tanto, un buen bagaje como primera piedra de toque con la investigación en el campo educativo pese a algunas de las dificultades encontradas en el camino, concurriendo finalmente con el objetivo que plantean Blaxter, Hughes & Tight (2010): “el objetivo de la investigación a pequeña escala es más una combinación de aplicación práctica, iluminación y aprendizaje autodirigido y/o formación de investigación” (p. 204). Es preciso matizar el sentido de “autodirigido” en la cita anterior, ya que se contó con la inestimable ayuda de una tutora académica que ayudó a conducir la investigación en diversos aspectos de la misma.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En las siguientes páginas se exponen los diferentes resultados obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información. En primer lugar aparecen aquellos pertenecientes a documentos del centro, a saber, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan de Acción Tutorial y la Memoria Anual del Plan de Convivencia. Seguidamente se muestran los resultados referentes a las entrevistas a los representantes del profesorado y a los representantes de la Asociación de Madres, Padres y Alumnos (AMPA) de la escuela. Por último, aparecen los resultados que se han extraído de los cuestionarios al alumnado.

5.1. DOCUMENTOS DEL CENTRO

5.1.1. Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)

En el ROF queda estipulado todo lo referente a la organización y el funcionamiento del centro, e incluye igualmente los aspectos de participación de la comunidad en la escuela, de convivencia, del AMPA o de la relación entre los tutores o tutoras y las familias.

En el Plan de Gestión, incluido en el ROF, se establecen las pautas de funcionamiento del Consejo Escolar, con la composición y las competencias que establece la LODE (1985). La participación de las familias en el mismo se encauza a través de cuatro comisiones: la económica, *“formada por el director, un representante de la titularidad, un docente y un padre, miembros del Consejo Escolar”*, con dos funciones, *“1) encargada de analizar los gastos del curso anterior y proponer el cierre contable de los mismos al Consejo Escolar, y 2) revisa los gastos que se efectúan durante el curso, al menos una vez al trimestre”*; la de convivencia, *“formada por el director, jefe de estudios, dos docentes, dos padres (si en el Consejo Escolar hay uno elegido por el AMPA, será uno de ellos) y un alumno”*, con dos funciones, *“1) encargada de analizar y dar respuesta provisional a los conflictos que se presenten dentro de la comunidad educativa, mientras siguen los trámites para su resolución final por parte del Consejo Escolar, y 2) informa al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia establecidas y realiza propuestas de actuaciones preventivas”*; la de actividades extraescolares, *“formada por el jefe de estudios, representante del ayuntamiento, un padre designado por el AMPA, un docente del Consejo Escolar y un representante del PAS”*, con una función, *“analizar las propuestas y seguimiento de las actividades extraescolares que se lleven a cabo en el centro”*; y la de gratuidad de los libros de texto, *“formada por el director, dos docentes, dos padres (uno de ellos del AMPA en el Consejo Escolar) y uno del PAS”*, con la función de *“gestionar y supervisar el programa de gratuidad de los libros de texto”*.

Dentro del mismo Plan de Gestión, en lo que al profesorado y la participación de las familias se refiere, aparecen las funciones del equipo directivo y las funciones y competencias del director y jefe de estudios. Una de las funciones del equipo directivo es *“estudiar y presentar al claustro y al Consejo Escolar propuestas para facilitar y*

fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la vida del centro". En cuanto al director, dos de sus competencias son *"fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y proporcionar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias, garantizando el derecho de reunión de docentes, padres y madres, alumnado y PAS"* (también competencia del jefe de estudios) y *"facilitar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad educativa"*.

Al mismo nivel del Plan de Gestión se encuentra la Organización Educativa, con las tutorías y las actividades del centro. La principal finalidad de las tutorías queda patente a continuación: *"el tutor precisa (...) servir como nexo de unión entre la familia y el centro (...)"*. Entre las funciones de los tutores y las tutoras, en la relación profesorado-familias, están las de *"adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos (...) previa audiencia de los padres o tutores legales"*, *"informar a los padres (...) de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico"* y *"facilitar la cooperación educativa entre los docentes y los padres de los alumnos"*. En cuanto a las actividades culturales y recreativas, aparece la participación de las familias en el apartado de organización: *"podemos considerar como actividades todas aquellas que se realicen (...), por el alumnado, profesorado y en su caso por padres"*. Además se añade que *"previo al desarrollo de una actividad extraescolar, sus responsables informarán con antelación suficiente a los padres"*. Por último se estipula que el AMPA financie con sus aportaciones, entre otras, las actividades.

La Ordenación de la Convivencia regula los derechos y deberes del profesorado, entre los que se encuentran el derecho a ser respetados por las familias y a requerir su presencia en relación a la educación de sus hijos e hijas, tal y como queda patente en las entrevistas. Como deberes, tienen los de atender a las familias en temas académicos de los hijos e hijas y usar la agenda escolar como vía de comunicación centro-familia y viceversa, una vía que es la más utilizada según los datos extraídos de los cuestionarios al alumnado. Asimismo, este apartado también establece las obligaciones y los derechos de las familias. Entre sus deberes están los de conocer el ROF y difundirlo, colaborar y mantener contacto regular con el profesorado, respetar a los demás miembros de la comunidad educativa, informar sobre dificultades de aprendizaje y problemas de salud, asistir a las reuniones, responsabilizarse del comportamiento de los hijos e hijas en las actividades extraescolares y complementarias, ayudar en lo posible a los hijos e hijas en temas académicos y de normas de convivencia, usar y mejorar las vías de comunicación con el centro, conocer y respetar las horas de tutorías, a usar y revisar la agenda escolar periódicamente, solicitar al tutor las tareas cuando sus hijos e hijas falten más de dos días, o firmar las autorizaciones para las excursiones. Tienen derecho a ser informadas de la evolución, de las notas y de las dificultades de los hijos e hijas, a colaborar con el AMPA y el colegio en actividades extraescolares, a presentar en el centro iniciativas, sugerencias o quejas, a usar espacios del centro para reuniones de padres y madres y actividades extraescolares,

a colaborar con el profesorado en la educación de los hijos e hijas, a ser informadas de faltas de asistencia y de problemas conductuales junto a las correcciones tomadas, a ser informadas de las actividades que realiza el grupo de clase, y a ser informadas y escuchadas por el tutor o tutora en los preparativos para las excursiones. Las entrevistas y los cuestionarios refuerzan la idea de que las familias llevan a cabo muchos de sus deberes, pero no ocurre así con sus derechos, ya que pocos de ellos son usados por este colectivo, sobre todo aquellos que se refieren a aspectos más generales del centro. Algo que está en relación con la implicación individualista centrada en el propio hijo o hija y señalada por Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal (2010).

En el apartado Régimen de Participación se expresa claramente que la participación de toda la comunidad educativa es pilar fundamental para conseguir una educación de calidad. Además se citan varios principios de la participación en el centro como el funcionamiento democrático, la existencia de cauces de participación en órganos eficaces (AMPA, Consejo Escolar) o la animación a la participación. Las vías para participar que se presentan son la individual (por ejemplo con la relación tutor-familia), o la colectiva a través del AMPA en diferentes actividades, del Consejo Escolar o de delegados o delegadas de grupo. Se insta, además, a reflexionar para superar barreras y obstáculos y potenciar así la participación a partir de estrategias que la favorezcan. Atendiendo directamente a la participación de las familias, se expone que es necesaria y que las familias son *“las principales responsables en la educación plena de sus hijos, teniendo el centro una función complementaria de esa función educativa”*. Un hecho opuesto a la delegación de todas las responsabilidades educativas en la escuela citada por unos autores, y que concuerda con esa negativa a la delegación que señalan otros.

En lo referente a las tutorías, quedan definidas dos tipos: las generales, a principios de curso (informativas, con todo lo que deben saber las familias), y las tutorías individuales a lo largo del curso, que son informativas, sobre la marcha del hijo o hija, o concretas para solucionar cualquier tipo de problema académico o conductual.

Para finalizar con todo lo relativo al ROF, existen dos medios de comunicación centro-familia: uno ya citado, como es la agenda escolar, y el sitio web del colegio. No obstante, desde el profesorado y las familias se comenta igualmente que se hace uso del correo electrónico, aunque su uso parece escaso según los datos proporcionados por los cuestionarios al alumnado y por las entrevistas a los representantes de cada grupo.

5.1.2. Plan de Acción Tutorial

Ya en la introducción del plan se hace referencia a que la actividad tutorial *“ha de tener la colaboración de los (...) padres/madres”*. En el capítulo primero se regula la organización tutorial y se estipulan las funciones tutoriales. En relación a las familias hay tres funciones que son las de atender de forma general e individual a las familias, mantener contacto periódico con ellas e informar de faltas de asistencia, problemas de conducta o de rendimiento académico facilitando la colaboración entre ambos sectores. De esto último también se da cuenta en uno de los objetivos de la acción tutorial,

añadiendo los conceptos de relación e interacción. En el capítulo segundo aparecen las tres funciones del tutor o tutora con las familias: mantener una relación adecuada con las familias que conecte al centro y estas, implicarles en actividades de apoyo y en la orientación de los hijos o las hijas, e informarles de todo aquello relevante en cuanto a la educación de los hijos y las hijas. Además, en cuanto a la atención a la diversidad se añade una más, en la que tienen la función de orientar a las familias del alumnado que acaba ciclo. En el mismo capítulo, la programación tutorial define entre sus objetivos trimestrales el de la participación familiar. En el primer trimestre, con reuniones periódicas y entrevistas individuales. En el segundo aparecen las mismas actividades, pero además se especifica en las reuniones periódicas qué se llevará a cabo: intercambio de información, explicación de la programación, e información y comentario de la evaluación y su proceso. En el segundo trimestre también aparece la colaboración familiar en el objetivo que persigue la adquisición de hábitos de estudio. Por último, el tercer trimestre mantiene la misma estructura que los anteriores, aunque varía en las actividades a desarrollar en las reuniones periódicas, en las que se organizará el trabajo, tiempo libre y descanso del hijo o hija. También se establece la colaboración en actividades extraescolares (excursiones, visitas y actos festivos y culturales).

En un apartado posterior, en el que aparecen actividades generales a realizar, está la de *“indagar las dificultades familiares que interfieran el proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración en la Comunidad Escolar”*. Para concluir con este plan, se destaca la importancia del proyecto bilingüe por su *“atención a la diversidad, al desarrollo de valores, al tratamiento de la multiculturalidad (...), implicando a padres de forma activa”*.

5.1.3. Memoria Anual del Plan de Convivencia

La participación e implicación de la familia aparece en uno de los objetivos generales, en el que se insta a implicar a toda la comunidad para dar a conocer, desarrollar y evaluar el plan ayudando a reforzar las conductas positivas. Un objetivo que aparece en la memoria como conseguido. Posteriormente, en las normas de convivencia específicas de aula, en el apartado de justificación de ausencias y retrasos del alumnado, las familias tendrán que justificar los motivos por medio de la agenda escolar. En el plan aparece la comisión de convivencia, con la composición y funciones ya citadas en páginas anteriores. En el mismo apartado se hace referencia a la periodicidad de las reuniones teniendo en cuenta *“la disponibilidad horaria de todos sus miembros”*, así como la transmisión de la información de las decisiones tomadas, en la que el director *“será el encargado de entregar una copia de dicho informe al Presidente del AMPA”*. En el mismo sentido se dedica un apartado a la promoción de la convivencia a través de charlas coloquio para las familias, boletines y el sitio web del centro. En el apartado de detección, prevención y resolución de conflictos se recoge la propuesta de actividades de acogida para el alumnado y también para las familias, así como actividades dirigidas a facilitar el conocimiento de las normas de convivencia al alumnado y a las familias. Seguidamente se señala la *“poca repercusión sobre todo en un pilar importante de la Comunidad Educativa como es el AMPA y el resto de padres*

y madres de nuestro alumnado y sería en las actuaciones encaminadas a la difusión de nuestro plan de convivencia”. En cuanto a la mediación escolar la familia puede participar en tareas mediadoras. Para finalizar se dedica un apartado a los delegados y delegadas de padres y madres, elegidos entre los propios padres y madres de cada curso en una convocatoria en la que el AMPA participa dando difusión a la misma. Para ello tanto la comisión de convivencia como el AMPA pueden llevar a cabo actividades de formación para facilitar la participación de las familias, “especialmente en la mejora de la convivencia”. Los delegados y las delegadas deben coordinarse con los tutores y las tutoras y pueden formar juntas de delegados y delegadas. Sus funciones son las de asesorar e implicar a las familias, fomentar y facilitar las relaciones entre las familias, tutores y tutoras, equipo directivo, AMPA y Consejo Escolar, colaborar en las actividades de información a las familias, fomentar la participación en el proceso educativo de las mismas y mediar en la resolución de conflictos.

A tenor de lo visto en estos documentos del centro, se muestra que de las tres condiciones para la participación que citan Navaridas & Raya (2012) se dan claramente dos, al menos sobre el papel: la que se refiere al marco normativo (tanto a nivel de legislación como a nivel de centro) y en menor medida la que hace referencia a la capacidad para participar. Es decir, al poder participar y al saber participar. Este último en la práctica depende principalmente del querer participar, de la predisposición que se tenga. Por tanto, existen posibilidades para participar, al menos en el plano teórico.

En cuanto a los derechos y deberes de las familias, siguen la línea del planteamiento que realiza Montañés (2007). En general, la participación de la familia sigue la forma que esboza al profesorado tradicionalista y mayoritario, según Feito (2010b), con una participación como colaboración con la escuela llegando a presentar alguna propuesta incluso y escuchando al profesorado. Se trata del primer paso para que las familias puedan posteriormente en un segundo escalón elaborar y decidir normas de convivencia, proyectos o programaciones, y que conforma según Feito (2010b) al profesorado más innovador y minoritario.

5.2. ENTREVISTAS

A continuación se recogen las dimensiones abordadas en el estudio y que se ilustran a través de las citas más representativas extraídas de las entrevistas realizadas a los miembros representantes del profesorado y a los miembros representantes del AMPA.

5.2.1. Educación inclusiva e interculturalidad

En cuanto a la nacionalidad y las migraciones, profesorado y familias muestran similares concepciones de la diversidad. También en ocasiones puede verse cómo la nacionalidad queda ligada a la religión. Que existen personas diversas se refleja en citas del profesorado como: “entonces pues tenemos niños de distintas nacionalidades” (P-

H-JE-16/05/2013)² y *“hombre existe diversidad, porque hay mucha inmigración en el barrio”* (P-H-JE-16/05/2013). También en las familias se percibe la diversidad en la procedencia: *“hay de muchas ¿eh? Hay nacionalidades varias. (...) Sí, sí, y musulmanes”* (F-H-PA-20/05/2013). Aunque existe alguna diferencia en esa percepción: *“en lo que es de raza, religión y eso, no hay mucha diversidad”* (F-H-TA-20/05/2013).

La condición socioeconómica es vista por los dos colectivos como media o media-baja, y relacionada a la zona de residencia. Así: *“nos está viniendo gente de la zona de la Carrera del Caballo, que se supone que es un nivel económico un poquito superior, pero tenemos un nivel medio, de barrio”* (P-H-D-15/05/2013). Algo que queda refrendado por las familias: *“principalmente poder adquisitivo medio, y bueno medio-bajo”* (F-H-VA-20/05/2013). En cuanto a las familias, como puede ser el tipo de composición familiar, no se realiza ninguna referencia.

Sí las hay en referencia a dificultades de los alumnos y las alumnas, y en relación a las respuestas que se le da a la diversidad. Desde el profesorado se comenta la ayuda que recibe el alumnado con discapacidad o que se incorpora a mitad de curso: *“el niño tiene un déficit visual, una de las adaptaciones que se hace es que el niño está cerca de la pizarra”* (P-H-JE-16/05/2013); *“de vez en cuando pues pueden entrar alumnos en cursos intermedios que sí pueden notar diferencias y lo que se busca rápidamente es adaptarlos al ritmo de trabajo de nuestro de centro”* (P-H-D-15/05/2013). Esto contrasta con lo que Echeita & Domínguez (2011) señalan cuando afirman que la inclusión debe dirigirse a todo el alumnado. Desde las familias se entiende que es escasa la atención a la diversidad: *“creo que poca atención se le da a la diversidad. (...) Nosotros entendemos que poca”* (F-H-PA-20/05/2013). Esto último podría dificultar la valoración de la diversidad cultural y el llevar a cabo prácticas inclusivas, como afirma Borrero (2012), aunque desde el AMPA se precisa que *“solemos atender personalizando los problemas”* (F-H-TA-20/05/2013).

5.2.2. Participación general

El nivel de participación general de las familias propicia una opinión similar en profesorado y familias. El profesorado muestra un atisbo de satisfacción, pero pide más: *“contentos con los padres que tenemos, (...), pero siempre tenemos que buscar un poquito más de implicación (...) sobre todo que se impliquen más en lo que es la educación de sus hijos”* (P-H-D-15/05/2013). También las familias opinan de la baja participación: *“la familia la verdad es que con relación al centro, no hay mucha participación. La participación es muy puntual”* (F-H-TA-20/05/2013). Unas citas que apoyan las ideas de García et al. (2010), Martín & Gairín (2006) y Navaridas & Raya (2012) en cuanto a una baja participación. También la de Castro Zubizarreta & García-Ruiz (2013) cuando la familia señala que la participación es puntual, aunque las autoras

² Se ha utilizado una clave para mantener el anonimato. La primera letra corresponde al agente educativo (profesorado o familia), la segunda letra al sexo, la tercera letra al cargo que ocupa la persona en la escuela y por último la fecha en la que se realizó la entrevista.

señalan además una buena participación. En cuanto al papel de la familia y su influencia, el profesorado la considera importante: *“la familia para nosotros es fundamental, porque la relación alumno-profesor-familia debe ser el triángulo en el que todo tiene que basarse”* (P-H-JE-16/05/2013), mientras que la propia familia considera que se delega en exceso su papel en la escuela: *“la educación de los hijos debe ser de la familia y la enseñanza debe ser del colegio. Y aquí se delega todo, la educación y la enseñanza”* (F-H-TA-20/05/2013). Esta delegación es apoyada por autores como Altarejos (2002), mientras que otros como Pumares (2006) o Sarramona & Rodríguez Neira (2010) se oponen a ello.

Uno de los representantes de las familias afirma que en la relación familia-centro falta una mayor comunicación: *“sería primordial que hubiera bastante más comunicación en cuanto a actividades y en cuanto a la proposición de actividades por parte de los padres al centro”* (F-H-VA-20/05/2013). Aunque desde el centro se observa la necesidad de dar a conocer a todas las familias que es una cooperativa de enseñanza: *“estamos en un proceso (...) de dar a conocer un poquito más nuestras características, (...) hay muchos padres que todavía no saben bien exactamente qué es una cooperativa”* (P-H-D-15/05/2013). Precisamente, Bell, Illán & Benito (2010) y Kñallinsky (2003) hacen hincapié en la mejora comunicativa para potenciar la relación familia-escuela, algo que se observa en la toma de decisiones: el centro considera primordial el apoyo de la familia cuando se toma una decisión, pero la familia explica que no se tienen en cuenta sus ideas lo suficiente.

Una carencia de comunicación que no se observa a la hora de informar sobre las vías de participación por parte del centro o por parte del AMPA, ya sea mediante reuniones, octavillas, circulares o correo electrónico. Un hecho que es contrario a lo visto en la teoría. Las vías de participación que el centro propone, en la línea de Santos Guerra (2000), son el AMPA, el Consejo Escolar, la relación tutor o tutora-familia, la agenda o el sitio web del colegio. Desde la familia hay una visión distinta y más concreta de las vías de participación, y hacen referencia a talleres, actividades extraescolares o algún trabajo académico concreto con el hijo o hija.

5.2.3. Participación formal

En este apartado aparecen citas y discusiones sobre el Consejo Escolar y el AMPA. Sobre el funcionamiento y la participación en el primero, los representantes del profesorado creen que es el órgano desde el cual las familias pueden proporcionar opiniones y realizar consultas, y que *“hay padres que participan más y otros que participan menos”* (P-H-JE-16/05/2013). Mientras, desde la familia la opinión se acerca a un funcionamiento burocrático como al que hacen referencia Fernández Enguita (2007) y Martín & Gairín (2007): *“es un mero formalismo”* (F-H-PA-20/05/2013). También señalan como algo negativo el desconocimiento de muchas familias del funcionamiento de este órgano: *“la gente desconoce incluso el funcionamiento y la necesidad del Consejo Escolar”* (F-H-VA-20/05/2013). Se trata de una de las causas que señala Kñallinsky (2003) sobre la mala marcha de los Consejos Escolares.

En cuanto a la opinión del grado de satisfacción de las familias en el Consejo Escolar hay opiniones dispares según el colectivo en el que nos situemos. Desde el profesorado se muestra cierto optimismo: *“estamos bastante contentos con la percepción que tienen las familias”* (P-H-D-15/05/2013). Pero en las familias se puede constatar insatisfacción en la toma de decisiones y en relación a la participación democrática, al señalar que *“no se puede llegar nunca a un consenso”* (F-H-TA-20/05/2013) o al afirmar que *“los que lo saben pues, cómo funciona, pues el descontento es total”* (F-H-TA-20/05/2013). Bolívar (2006) relaciona esa insatisfacción con la baja participación en este órgano de participación.

La búsqueda de mejoras de la participación en el Consejo Escolar por el profesorado es limitada, tanto, que deja en mano de la normativa los posibles cambios, ya que *“no se puede mejorar porque a nivel de asistencia (...) el número de padres está estipulado por normativa”* (P-H-JE-16/05/2013). Un hecho señalado también por las familias, pero que a su vez también piden una mayor presencia en este sentido: *“que tuviera más peso lo que se diga en el Consejo Escolar que venga de la familia”* (F-H-VA-20/05/2013).

En lo que al AMPA se refiere, desde los representantes del profesorado se señala la importancia de la misma, como vía principal de participación y por trabajar por el bien del colegio. Una participación que según el profesorado es media dado el gran número de familias que hay en el centro y que depende también de la directiva del AMPA (que sea del agrado general y competente). Desde los representantes de las familias se afirma lo que García et al. (2010) señalan cuando expresan que la pertenencia al AMPA suele ser baja, y la implicación aún menos presente: *“suele estar alrededor de un 60-70% de las familias están asociadas. ¿A nivel de implicación? Nulo”* (F-H-TA-20/05/2013). La importancia de la asociación en el centro, según sus representantes, es *“financiera, sobre todo es financiera”* (F-H-PA-20/05/2013), con la queja de la poca implicación del centro.

Por último, la mejora que desde ambos agentes educativos se propone es el aumento de la participación. El profesorado afirma que desde el AMPA *“se quejan un poquito de que le gustaría que hubiera más colaboración”* (P-H-D-15/05/2013), mientras que la propia asociación solicita también esa mayor implicación de las familias: *“involucrándonos las familias un poquito más”* (F-H-TA-20/05/2013). Como añadido a lo anterior, desde el centro también se propone como mejora el que la asociación sea dinámica, que promueva la participación y que proponga actividades, dos de las tres funciones del AMPA que señala Abelló (2010): *“si el AMPA propone actividades, propone recursos, propone pues cosas innovadoras, pues la gente se motivará y participará en el AMPA”* (P-H-JE-16/05/2013).

5.2.4. Participación informal

Se ha englobado bajo este título lo referente a las tutorías, a la participación de la familia en el aula, las actividades extraescolares y lúdicas, y la escuela de padres. En cuanto al tipo de tutorías, coincidiendo con García et al. (2010) y la normativa, se

realizan individuales y grupales. Los temas que se tratan son variados: *“desde comportamiento, hasta metodología de actuación, hasta por ejemplo programaciones, hasta si entran varios profesores en la clase”* (P-H-JE-16/05/2013). Desde la familia se clarifica que son dos temas en concreto: *“sobre todo son eso, de notas y de comportamiento”* (F-H-PA-20/05/2013). Desde este sector se señala además un bajo nivel de uso de las tutorías: *“yo creo que deberían venir más”* (F-H-PA-20/05/2013).

Las tutorías se llevan a cabo en el aula principalmente según todos los entrevistados: *“en las clases, en principio en las clases”* (F-H-VA-20/05/2013). Estas reuniones profesorado-familias suelen ser presenciales, aunque se empiezan a utilizar otros medios: *“principalmente presencia física (...) últimamente (...) se está tomando alguna otra determinación, (...) mediante correo electrónico”* (F-H-VA-20/05/2013). Aunque las tutorías virtuales, según el profesorado, son voluntarias todavía: *“hay compañeros que están ya empezando a utilizar lo que son las tutorías virtuales (...). Esto ahora mismo es voluntario”* (P-H-JE-16/05/2013). Este uso haría más fácil, según Unal (2008), la difícil comunicación entre profesorado y familia, el problema del escaso tiempo o la presencia física para tener una tutoría.

Sobre la participación de las familias en el aula, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es prácticamente nula. Desde el profesorado se afirma que en *“lo que es el desarrollo en sí, no”* (P-H-D-15/05/2013), aunque *“ha habido padres que son padres tutores (...) y que vienen a lo mejor alguna vez”* (P-H-JE-16/05/2013). Un representante del AMPA hace una apreciación similar: *“no sé si algún baile, preparar algún baile fin de curso y poco más. O preparar algunos disfraces. Pero lo que es enseñanza, enseñanza, yo creo que no”* (F-H-PA-20/05/2013).

En lo que concierne a la participación en las actividades extraescolares y lúdicas del centro hay satisfacción en los representantes del profesorado: *“la verdad es que estamos bastante contentos cómo están últimamente. (...) Siempre han respondido, no hay problema ahí”* (P-H-D-15/05/2013). Además la participación es alta en el apartado lúdico: *“en las fiestas participa todo el mundo. Ahí si es verdad que la participación es muy alta”* (P-H-JE-16/05/2013). Sin embargo la opinión de las familias es más pesimista en cuanto al nivel de participación en actividades extraescolares: *“nosotros hemos propuesto varias cosas y es que no vienen”* (F-H-PA-20/05/2013). Aunque coinciden en el apartado lúdico con el profesorado: *“alguna fiesta de carnaval, alguna fiesta de Halloween, de la cruz, del mayo festivo, pues eso sí. O algún tipo de excursión”* (F-H-TA-20/05/2013). La posible mejora de la participación por parte del profesorado pasa por la ayuda en la preparación de actividades y fiestas, mientras que la familia aboga por una mayor implicación del profesorado y de las propias familias.

Para finalizar este apartado, la escuela de padres ofrece un espacio que permite la participación: *“los padres tienen la posibilidad de poder interactuar preguntando lo que ellos crean conveniente incluso dando su opinión”* (P-H-JE-16/05/2013). Pero en la realidad, tanto profesorado como familias comentan que la participación es muy escasa: *“esperábamos más participación (...) a la hora de la verdad no responden como*

esperamos” (P-H-D-15/05/2013). La familia también da cuenta del asunto: *“es mucho más baja de lo que debería ser”* (F-H-TA-20/05/2013). Las posibles mejoras según los entrevistados pasan por continuar con los temas que tienen éxito, o una mayor implicación que puede pasar por una mejor cobertura informativa: *“que se difunda para todos los padres, no solo para un nivel específico”* (F-H-PA-20/05/2013).

5.2.5. Profesorado y familias

En este apartado es turno para la relación entre el profesorado y las familias, las barreras y facilidades para la participación existentes y los beneficios que conlleva la participación de la familia.

La relación entre profesorado y familias es vista como algo positivo, con profesores cercanos a las familias, pese al gran número existente y a las peculiaridades de cada maestro: *“en general, bastante buena la relación padres-profesores”* (P-H-D-15/05/2013); *“cada profesor tiene una personalidad concreta (...). Pero hombre, dentro de que cada uno tiene su personalidad intentamos ser cercanos”* (P-H-JE-16/05/2013). Desde la familia la visión es más de lejanía y separación, aunque achacado a que las propias familias no asisten al centro: *“si las familias viniesen más y hablaran más con los profesores la verdad es que habría una relación más fluida y habría mejor entendimiento”* (F-H-PA-20/05/2013). Lo primero, con una visión más positiva de las relaciones, es señalado por autores como García et al. (2010) o Castro Zubizarreta & García-Ruiz (2013), mientras que lo segundo se acerca a lo que varios autores señalan como causas de descontento e indiferencia en ambas partes.

En cuanto a las facilidades para participar, el profesorado suele invitar a familias a colaborar en actividades extraescolares, algo que corrobora la familia matizando que además se aumenta la participación con ello: *“cuando llaman los profesores para hacer algo sí hay más participación”* (F-H-PA-20/05/2013).

Algunas de las barreras que vuelven a remarcarse, y que obstaculizan la participación, son el número de familias según el profesorado, en torno a setecientas, y el desconocimiento mutuo según la opinión de las familias: *“realmente no pasan por aquí pues no conocen a los profesores”* (F-H-PA-20/05/2013).

Por último, la participación desde el profesorado se ve como *“muy buena para muchos aspectos”* (P-H-JE-16/05/2013), una visión positiva que también aparece en los representantes de las familias. La participación se ve como algo beneficioso en sí mismo, junto a su mejora: *“creo que es bueno, y se puede mejorar, y como se puede mejorar mucho, pues yo creo que para eso”* (F-H-PA-20/05/2013).

5.2.6. Participación y convivencia

La participación de las familias y su relación con el clima de convivencia se ve de forma positiva por parte de los representantes del profesorado: *“percibir que hay padres en el centro por las tardes colaborando, eso hace que se cree un ambiente familiar. Por tanto es muy positivo”* (P-H-JE-16/05/2013). Algo que según Ferrer &

Martínez Ortiz (2005) y Ferrer (2007) pone los primeros pasos para la colaboración entre familia y centro. Desde los representantes de las familias se comenta una barrera señalada en el apartado anterior, como obstáculo para mejorar la convivencia, la relación profesorado-familia: *“si no los conoces difícilmente puedes mejorar en la convivencia”* (F-H-PA-20/05/2013). Asimismo, el distanciamiento general se percibe como algo negativo para la convivencia: *“si todos nos acercásemos un poquito más (...) el clima no sería tan tenso”* (F-H-TA-20/05/2013). Es preciso recordar aquí que Luengo (2006) y Santos Guerra (2000) relacionan un clima positivo con la posibilidad de innovar en educación en busca de una educación de mayor calidad para todos, y que fortalecer la participación ayuda a mejorar la convivencia, como señala Santos Guerra (2003).

5.2.7. Participación y rendimiento

Desde el profesorado se vincula positivamente la participación de la familia y su implicación con el rendimiento escolar del alumnado. Así, de una perspectiva de preocupación por la educación: *“cuando hay padres que están pendientes de sus hijos y están pendientes de estar hablando con el profesor, de todo, pues los rendimientos son bastante buenos”* (P-H-D-15/05/2013). Al contrario ocurre cuando la familia no participa. Desde la familia, su implicación se hace presente en relación a la colaboración entre familia y centro, entre la enseñanza en la escuela y el hogar, en referencia al aprendizaje: *“si hay una metodología en alguna asignatura en particular, y esa metodología se le facilita a la familia para que la puedan seguir en casa, yo creo que se podría practicar por parte de los dos y llegamos a mejor puerto”* (F-H-VA-20/05/2013). Una mayor implicación de la familia, como señalan Kñallinsky (2003) y Turney & Kao (2009) puede hacer que las expectativas en el alumnado que tenga el profesorado aumenten, lo que tiene efectos positivos en el aprendizaje y en el rendimiento, algo que a su vez puede llevar a aumentar esa implicación de la familia.

5.2.8. Otros aspectos de la participación

En este último apartado aparece la evolución de la participación en los últimos años, durante el curso escolar, la asistencia de la familia al centro, espacios para participar, barreras y facilidades para la participación y mejora de la participación a través de las TIC.

En cuanto a la evolución de la participación en los últimos años se coincide por ambos agentes educativos en una bajada de la participación o que no ha variado: *“vemos que la tendencia es (...) a menos”* (P-H-D-15/05/2013); *“los que participaban participan, y los que no participaban siguen sin participar”* (F-H-VA-20/05/2013).

Igualmente, durante el curso escolar, la participación tiene momentos muy puntuales en los que aumenta, relacionados con actos lúdicos, con la presentación al inicio del curso o al final de los trimestres para saber de los resultados académicos: *“hay momentos puntuales (...) como puede ser la fiesta de Reyes, fiesta de mayo, carnaval, fiesta de fin de curso, ahí sí hay algo un poquito más que se implica la gente,*

pero poco” (F-H-TA-20/05/2013); *“lo que son principios de curso y final evidentemente, y luego a final de cada trimestre también”* (P-H-D-15/05/2013).

Las familias asisten al centro según el profesorado *“principalmente cuando se les requiere”* (P-H-D-15/05/2013). Algo que se confirma desde la familia también: *“puntualmente cuando son requeridos para ese momento determinado: actividad escolar, requiero tu presencia”* (F-H-VA-20/05/2013).

Sobre los espacios del centro, tanto profesorado como familia coinciden en que estas últimas pueden disponer de todo el centro si lo desean: *“siempre que lo han pedido, siempre que haya sido posible se le ha dado cualquier espacio del centro”* (P-H-D-15/05/2013); *“podemos disponer del centro de lo que queramos, entonces, donde nos parece bien, ahí lo pedimos y nos lo suelen dejar”* (F-H-PA-20/05/2013).

Además de poder disponer de los espacios del centro, la familia señala otras facilidades para participar, como establecer horarios flexibles: *“para el tema de los talleres (...) sí que se han estirado todo lo más posible los horarios poniendo algunas tardes”* (F-H-VA-20/05/2013). No obstante, además hacen referencia a una mayor ayuda por parte del centro para poder participar: *“que por parte del colegio te dejen implicarte también”* (F-H-TA-20/05/2013).

A pesar de lo anterior, vuelve a aparecer al hablar de barreras a la participación el distanciamiento de las familias con respecto a la escuela: *“las dificultades que percibo pueden ser que hay familias que no están por la labor de tener relación con el colegio, la mínima posible (...). Razones no ponen, ellos lo que simplemente se mantienen al margen”* (P-H-JE-16/05/2013). Pese a ello, desde la familia se dibujan algunas razones, como la falta de tiempo o el acomodamiento: *“Las barreras que ponen es la falta de tiempo (...) pero también es el acomodamiento”* (F-H-TA-20/05/2013).

Por último, en lo concerniente a la mejora de la participación a través de las TIC, desde el profesorado, además de las tutorías virtuales, se están intentando implantar nuevas vías de comunicación: *“estamos en proceso de buscar nuevos métodos de comunicación (...) a través de correos electrónicos, a través del programa Séneca”* (P-H-D-15/05/2013). Pero en el AMPA no hay un excesivo optimismo desde su propia experiencia en contacto con el resto de familias: *“nosotros hemos usado el correo electrónico y mejoría poca (...) aunque tú hagas la página web, aunque mandes por correo, hay poco seguimiento”* (F-H-PA-20/05/2013). Y es que según Selwyn et al. (2011) el uso de las TIC no es seguro de un aumento de participación, ya que ello depende de la cultura participativa existente y los cambios que en ella se produzcan.

5.3. CUESTIONARIOS

Los resultados obtenidos de los 44 cuestionarios contienen información que se divide en varios apartados. El primero de ellos se refiere a datos generales de la familia y el alumnado. Seguidamente están los referentes a la familia y el AMPA, la escuela

(actividades, escuela de padres, etc.), la relación con el profesorado y con el propio alumnado.

5.3.1. Datos generales

Sobre la convivencia familiar, la mayoría del alumnado encuestado vive en una familia de composición nuclear (padre y madre, e hijos o hijas), concretamente el 84.1%, al contrario de lo que Bolívar (2006) y Fernández Enguita (2007) afirman sobre la desaparición de esta forma familiar como la más numerosa, aunque sí es evidente la pérdida de la influencia de otros familiares. Tres de cada cuatro alumnos y alumnas tiene uno o dos hermanos o hermanas, mientras que el 22.7% afirma no tener hermanos o hermanas. En cuanto a la existencia de un ordenador personal e Internet en casa, todos los alumnos y las alumnas tienen en casa ordenador. No ocurre lo mismo con el acceso a la red, aunque sí lo tienen la mayoría (86.4%). Por último, en lo que se refiere a la asistencia al aula matinal y al comedor escolar, solamente dos de los alumnos y las alumnas asisten a ambos.

5.3.2. Pertenencia y participación de la familia en el AMPA

Prácticamente casi dos de cada tres familias pertenecen al AMPA (65.9%). Un porcentaje que decrece cuando se pregunta por la colaboración de la familia en la asociación, y que se iguala, como puede verse en la tabla siguiente, entre las familias que colaboran y las que no. En un tanto por ciento parecido se encuentran aquellos alumnos y alumnas que no saben si sus familias colaboran o participan en el AMPA. En líneas generales ocurre lo que García et al. (2010) señalan cuando informan de la baja participación en las AMPA, con una baja pertenencia a las mismas y una menor aún implicación en sus actividades.

Tabla 5

Pertenencia / Colaboración con el AMPA

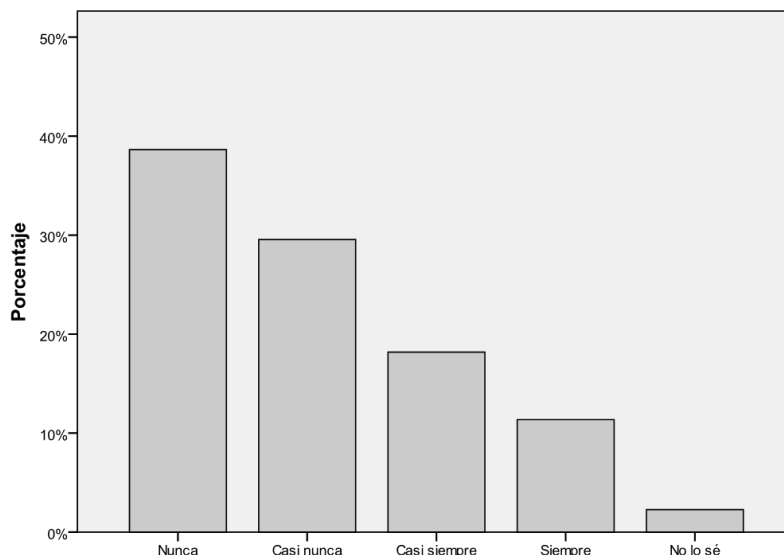
		Frecuencia (N)	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)
Válidos	Sí	29 / 15	65.9 / 34.1	65.9 / 34.1
	No	9 / 15	20.5 / 34.1	20.5 / 34.1
	No sabe	6 / 14	13.6 / 31.8	13.6 / 31.8
Total		44 / 44	100 / 100	13.6 / 31.8

5.3.3. Participación de la familia en la escuela

En este apartado se preguntó al alumnado si sus padres y madres ayudan en el colegio cuando hay actividades. El gráfico que se presenta a continuación muestra la línea descendente conforme aumenta el grado de participación de la escuela.

Figura 4

Ayuda en el colegio cuando hay actividades



Del alumnado que puso ejemplos de actividades en las que participan ayudando sus padres y madres, la mayoría se concentra en la fiesta de fin de curso (13.6%), en pagar actividades (6.8%) o en hacer los trajes para la fiesta de fin de curso (6.8%).

En cuanto a la asistencia de los padres y las madres al colegio cuando hay actividades se produce lo contrario al gráfico anterior y el 79.6% de los alumnos y las alumnas eligieron las opciones “siempre” o “casi siempre”, mientras que el 20.4% restante afirmó que sus padres y madres asisten “nunca” o “casi nunca”. Entre las actividades a las que van, destacan: la fiesta de fin de curso (38.6%), la fiesta de carnaval (9.1%) y las actividades extraescolares (6.8%).

La asistencia a la escuela de padres muestra un bajo porcentaje. Según los alumnos y las alumnas la asistencia se da “nunca” o “casi nunca” en el 63.6% de los encuestados, destacando un 56.8% que no asiste “nunca”. El 31.8% eligió las opciones “siempre” o “casi siempre”.

Por último, al preguntarles dónde les gustaría que ayudasen sus padres y madres en el colegio las opiniones se reparten. Del alumnado que contestó, un 25% elige las fiestas y actos lúdicos. Otro 25% las excursiones, un 22.7% dentro de la clase y un 15.9% en las actividades extraescolares. Un 9.1% marcó varias de las opciones a la vez.

5.3.4. Relación tutores o tutoras-familias

Se le preguntó al alumnado, en primer lugar, la frecuencia con la que sus padres y madres se ponen en contacto con sus maestros o maestras, por qué medio y por

qué razones. Seguidamente se realizaron las preguntas en sentido inverso, desde el profesorado a la familia. En cuanto a la frecuencia de comunicación entre ambos agentes educativos se expone la tabla siguiente.

Tabla 6

Frecuencia de comunicación familia-tutor o tutora y tutor o tutora-familia

		Frecuencia (N)	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)
Válidos	Nunca	10 ⁽¹⁾ / 17 ⁽²⁾	22.7 / 38.6	22.7 / 38.6
	Casi nunca	16 / 20	36.4 / 45.5	36.4 / 45.5
	Casi siempre	12 / 6	27.3 / 13.6	27.3 / 13.6
	Siempre	6 / 1	13.6 / 2.3	13.6 / 2.3
	Total	44 / 44	100 / 100	13.6 / 31.8

(1) Frecuencia de comunicación familia-tutor o tutora.

(2) Frecuencia de comunicación tutor o tutora-familia.

Como se puede comprobar, un 40.9% del alumnado afirma que sus padres y madres se ponen en contacto “siempre” o “casi siempre” con su tutor o tutora. Mientras, solo el 15.9% señala que su tutor o tutora contacta “siempre” o “casi siempre” con su familia. Algo que se encuentra lejos de lo que Castro Zubizarreta & García-Ruiz (2013) encontraron en su investigación, en la cual el 92.1% del profesorado asevera tener una relación con las familias regular y estable en el tiempo.

En cuanto a las vías de comunicación entre tutores o tutoras y familia, según el 52.3% del alumnado señala que el profesorado contacta con su familia a través de la agenda escolar y únicamente el 2.3% afirma que mediante correo electrónico. Sobre los canales de comunicación que utilizan los padres y las madres, el 35.2% del alumnado afirma que usa la agenda y otro 25% que usa varias formas para contactar con su tutor o tutora (agenda y a la entrada o salida del colegio, por ejemplo). Un 6.8% señala que únicamente hablan con su maestro o maestra a la salida o entrada del colegio y el porcentaje de uso del correo electrónico es el mismo que en los tutores o tutoras. Como se vio en las entrevistas, y siguiendo a Bell, Illán & Benito (2010) y Kñallinsky (2003), estos datos se corresponden con la insistencia de los autores y las autoras a mejorar la comunicación entre el profesorado y las familias. También de la participación virtual, con el uso de las TIC entre familia y escuela que proponen García et al. (2010), Leiva & Escarbajal (2011), y Martínez Abellán, De Haro & Escarbajal (2010).

Para concluir este apartado, las razones que según los alumnos y las alumnas exponen sus familias para hablar con sus tutores o tutoras son, principalmente: conducta y rendimiento (31.8%), rendimiento (15.9%) y salud del alumno o alumna (11.4%). Otras son el absentismo, solicitud de tutoría o para conocer al tutor o tutora. Igualmente,

las razones que manifiesta el profesorado para hablar con las familias son: conducta (9.1%), comunicaciones (9.1%), rendimiento (6.8%), conducta y rendimiento (6.8%). Otras que formulan son comunicación para excursiones, por la salud del alumnado, solicitud de tutoría o por accidentes del alumnado en el centro.

5.3.5. Relación familia-hijo o hija (aspectos escolares)

La mayoría de los padres y las madres, tres de cada cuatro, asiste al colegio a recoger a su hijo o hija. También el 13.5% del alumnado respondió que son recogidos por sus abuelos o sus abuelas.

En cuanto a las actividades extraescolares, participa en ellas el 54.5% del alumnado. Sobre ese dato, se preguntó por la frecuencia de acompañamiento de las familias a las mismas. Del alumnado que respondió, el 52.3% afirma que sus padres y madres “nunca” o “casi nunca” suelen acompañarles. En un porcentaje inferior, un 34.1%, se encuentran aquellos que señalan que son acompañados “siempre” o “casi siempre”.

Por último, sobre quién ayuda al alumnado a hacer los deberes y cómo son ayudados, el 45.5% de los alumnos y las alumnas afirma que les ayudan sus madres, un 20.5% son ayudados indistintamente por sus padres o madres y un 11.5% no reciben ayuda de ninguna persona. La ayuda que suelen recibir es la explicación. El 63.6% señala que recibe ese tipo de ayuda.

Estos datos contrastan con lo que varios autores y autoras, y entrevistados y entrevistadas señalan cuando afirman que las familias se despreocupan y delegan responsabilidades propias en la escuela y el profesorado, al menos en lo que se refiere a la continuidad de los aprendizajes escolares en el hogar. Se refrenda además que generalmente los padres y las madres asisten al centro cuando son requeridos, exceptuando las actividades lúdicas y la hora de la salida diaria del centro al final de la jornada, posiblemente en relación a lo que señalan Martín & Gairín (2007) de que las familias visitan la escuela cuando hay problemas académicos con el alumnado.

6. CONCLUSIONES

En el último capítulo de la investigación se exponen las conclusiones que responden a los objetivos e interrogantes planteados, así como las conclusiones finales.

6.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURALIDAD

Cuando se ha hecho referencia a aspectos relacionados con la diversidad, han aparecido distintas percepciones y concepciones acerca de la misma, tanto entre los colectivos entrevistados como dentro de cada uno de los agentes, en este caso en el profesorado y en las familias. Donde existe una mayor coincidencia es en el tema migratorio y de nacionalidad. La inmigración y las distintas procedencias de las familias que hay en el centro se tienen en cuenta, aunque no se hace referencia más allá de su

existencia, como por ejemplo pueda ser su grado de participación en el centro, de inclusión, de interacción con otras familias o el profesorado o la respuesta que se le da a este asunto si nos situamos en el plano meramente académico, del alumnado y su proceso de aprendizaje. En este sentido, de la respuesta que recibe la diversidad de alumnado existente, desde el profesorado hay una visión de diversidad en cuanto a problemas en el ritmo de aprendizaje o por discapacidades principalmente, mientras que la familia parece enfocar más su atención en la condición socioeconómica del alumnado y su familia. Una condición que es relatada por ambos agentes educativos como media-baja. A la perspectiva de las familias hay que añadir que perciben una escasa atención a la diversidad. No obstante, desde el colectivo asociado de padres y madres se intenta, a tenor de sus opiniones, ayudar a las familias de modo individualizado. Como curiosidad, no se hizo en ningún momento referencia en las entrevistas a diversidad en la estructura familiar, aunque de los cuestionarios se ha podido extraer que sigue predominando la familia nuclear, pero sin el influjo de otros familiares.

Es conveniente destacar aquí la importancia que desde el centro se le otorga al proyecto bilingüe, puesto que proporciona un paso adelante en el tratamiento de la diversidad de alumnado, de la diversidad cultural y de la participación de la familia, ya que busca su implicación directa.

Parece evidente pues, la complejidad que se imbrica en el terreno de la diversidad, de opiniones y de concepciones sobre la misma, y de tratamiento, máxime cuando en el centro nos encontramos con casi trescientas familias solamente en la etapa de Primaria. Por tanto, se puede estar ante un obstáculo a la participación si no hay una atención adecuada, a pesar del gran número de familias (y que puede ser una barrera en sí mismo), y en el fondo frente a un problema para lograr la inclusión educativa.

6.2. PARTICIPACIÓN GENERAL Y PAPEL DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

En líneas generales se observa por parte del profesorado y de la familia una baja participación de estas últimas, si se habla de cantidad. En cuanto a la calidad, la normativa educativa, que es la base de varios aspectos en los planes incluidos en el ROF, deja poco espacio para una participación real y de calidad si nos atenemos a las propuestas realizadas por autores como Flamey et al. (1999, citados en Parra Ortiz, 2004) o el proyecto INCLUD-ED (2007) que establecen cinco tipos de participación de la familia. Si se observan en conjunto los datos obtenidos de los instrumentos de recogida de información, además de la baja participación, podría establecerse que esta es de tipo informativo y consultivo principalmente según la clasificación de los autores y el proyecto citados anteriormente, aunque aparecen algunas pinceladas de participación de mayor calidad si se siguen dichas clasificaciones. Por ejemplo, con algunos matices, la participación en actividades extraescolares o la participación tanto en el aula como fuera de ella (INCLUD-ED, 2007) o la participación con voz y voto en los órganos de control y de gestión (Flamey et al., 1999, citados en Parra Ortiz, 2004), pese al descontento de

la familia por su alta burocracia y el excesivo formalismo, además del desconocimiento generalizado de las funciones del Consejo Escolar por parte de las familias.

No obstante, a pesar de lo anterior, desde el profesorado se considera primordial el papel de la familia y de vital importancia su implicación como parte fundamental de la educación de los hijos e hijas. Una visión que difiere en la familia, agente desde el cual se opina que precisamente las familias delegan en la escuela gran parte de sus funciones educativas. Unos hechos por los cuales puede producirse un tira y afloja en la participación: para el centro las familias son importantes pero estas delegan, quizás en demasía, su papel en el centro, hecho que se observa en el poco uso de los derechos y deberes que la normativa estipula y que se recogen en el ROF. En cambio, desde el centro se tiene en cuenta a la familia como primer responsable educativo.

Al igual que ocurría con la diversidad, nos encontramos ante unos hechos relacionales complejos: lograr la participación de la familia no es una tarea fácil, desde un colectivo y otro. No obstante, profesorado y familias son conscientes de que se puede lograr una mayor y mejor participación y muestran una actitud positiva de forma general, aunque en algunos aspectos no ocultan la dificultad de implicar más a las familias. Es posible que por esto existan en el Plan de Gestión del centro funciones atribuidas al equipo directivo, al director y al jefe de estudios encaminadas a facilitar, fomentar y coordinar la participación de la comunidad educativa, así como a los delegados y delegadas de grupo.

6.3. PARTICIPACIÓN FORMAL E INFORMAL DE LAS FAMILIAS

Desde el apartado de Régimen de Participación del ROF quedan establecidos los cauces de participación, con principios democráticos y la animación a la participación. Los cauces para participar que se definen son principalmente el Consejo Escolar, el AMPA y los delegados y delegadas de grupo, y la relación entre los tutores y tutoras y las familias. Como ya se ha visto existe cierta insatisfacción en las familias en torno al funcionamiento del Consejo Escolar, en aspectos como la toma de decisiones o en la importancia de sus opiniones, aunque igualmente desde las familias se percibe desconocimiento sobre la utilidad del Consejo Escolar entre los padres y las madres. Una opinión que es algo más favorable por parte del profesorado. En resumen, el Consejo Escolar es visto por el profesorado como un órgano en el que las familias pueden expresarse e informarse, pero en el que realmente existe insatisfacción y también desconocimiento del mismo.

El AMPA tiene gran importancia en el centro según la opinión del profesorado, aunque por lo extraído de las entrevistas y de los cuestionarios se puede concluir que la participación en la misma, en cuanto a pertenencia (pago de la cuota), es media. También se constata que la participación, si nos referimos a implicación, es baja o muy baja según las propias familias y que la importancia que ellos perciben es sobre todo financiera, aunque desde el Plan de Gestión se establece que las actividades serán financiadas, al menos en parte, por la asociación. Tanto profesorado como las familias coinciden en que es necesaria una mayor colaboración de las familias en la asociación, y

desde el profesorado además se añade que el AMPA debe ser dinámica y que proponga actividades. A pesar de esto, desde la asociación se ha comprobado que aunque se cumpla lo anterior no se producen cambios significativos en la participación.

En cuanto a las tutorías, a pesar de la existencia del Plan de Acción Tutorial en el que se establece minuciosamente todo lo referente a las mismas, desde la propia familia se asevera que el uso que se hace de ellas podría ser mayor. Además, tanto desde dicho plan como desde el profesorado se presenta una mayor variedad de temas que se tratan en las tutorías, más allá de los temas señalados desde las familias que se reducen solamente a dos: rendimiento académico y conducta. Esto se debe a que durante el curso predominan las tutorías individuales, que suelen centrarse generalmente en esos dos temas. Las tutorías se llevan a cabo en las aulas, aunque de los cuestionarios se deduce que también hay contacto entre profesorado y familias a la salida o entrada del alumnado al centro, y que se utilizan otros medios como la agenda escolar o el correo electrónico, aunque el uso de este último es todavía voluntario por parte del profesorado.

La participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es prácticamente nula, solamente aparece en casos puntuales con la participación de padres o madres que ocupan un puesto de trabajo específico y que acuden al centro a dar alguna charla-coloquio al alumnado. También participan en el aula para colaborar en alguna actividad extraescolar, como por ejemplo el baile de fin de curso o los disfraces de carnaval. Algo que se contrasta con los cuestionarios, en los que el alumnado señala que tras las excursiones, donde prefieren que sus familias participen sea dentro de su aula.

Seguramente donde se produce una mayor participación e implicación es en las actividades lúdicas del centro, aunque enfocadas al concepto de asistencia a las mismas, más que en la propia colaboración. Tanto profesorado como familias coinciden en esta cuestión. El alumnado señala en los cuestionarios lo indicado anteriormente: que sus familias asisten en buen número a las actividades lúdicas pero la ayuda que proporcionan es inferior a la asistencia. Un hecho que perciben profesorado y familias, que piden una mayor ayuda en la preparación y funcionamiento de las actividades, y una mayor implicación de los profesores y de las familias, respectivamente. Las actividades extraescolares tienen poca participación de las familias según la opinión de los representantes de dicho colectivo, y principalmente se limita al pago de las actividades o a acompañar a los hijos o las hijas a las mismas.

En contraposición a lo anterior, la escuela de padres registra una menor participación, en cuanto a asistencia, pese a que desde el profesorado se afirma que los padres y las madres pueden interactuar con los ponentes y expresar su opinión, además de participar en la elección de los temas. Familias y profesorado abogan por continuar los temas que tengan mayor éxito, y desde la familia que la información de las sesiones llegue a todos los niveles educativos.

6.4. RELACIÓN ENTRE PROFESORADO Y FAMILIAS

En la relación entre el profesorado y las familias hay disparidad de opiniones según el agente educativo en el que nos situemos. Desde el profesorado, a pesar de reconocer que cada profesor tiene sus peculiaridades, se afirma que se da una buena relación entre ambas partes. Desde la familia se señala mayor distanciamiento en la relación, aunque lo achacan a que las familias no asisten lo suficiente al centro y no conocen bien a los profesores y las profesoras. Tal hecho coincide con la opinión de ambos colectivos cuando afirman que las familias asisten al centro sobre todo cuando son requeridas por la escuela, pero que a su vez contradice al hecho de que por parte de las familias se percibe un aumento de la participación cuando el profesorado les invita a colaborar, por ejemplo en algunas actividades lúdicas y extraescolares. También es algo contrario a la frecuencia de comunicación entre los tutores o las tutoras y las familias, que es mayor en la dirección de las familias al profesorado que al contrario, según los cuestionarios al alumnado. Es preciso remarcar aquí también la función de los tutores y las tutoras como personas que hacen de enlace entre la familia y el centro, tal y como se recoge en el Plan de Gestión del ROF. Una tarea complicada pero de gran importancia ya que deben informar a las familias de todo lo relacionado con el alumnado y facilitar la colaboración entre ellos mismos y las familias.

6.5. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONVIVENCIA ESCOLAR

En lo que a la participación y al rendimiento académico se refiere hay una actitud y una predisposición positiva por parte del profesorado y de las familias. El profesorado piensa que si la familia se implica en la educación de los hijos y las hijas, en colaboración con el profesorado, el rendimiento y los resultados académicos serán óptimos, y que al contrario, si la familia no participa esto afecta negativamente al rendimiento del alumnado. En la programación tutorial se hace referencia a la participación familiar en aspectos académicos, con esa colaboración entre la familia y el profesorado. La familia, por su parte, incide en esa cooperación con el centro para dar coherencia al trabajo del alumno o alumna en el colegio y en el hogar, y así obtener mejores resultados al aplicar, por ejemplo, una metodología de aprendizaje concreta. Que las familias ayudan en casa en temas académicos es un hecho constatable ya que dos tercios del alumnado encuestado es ayudado por sus padres y sus madres a la hora de realizar los deberes escolares. Por tanto, en ese sentido hay un aspecto concreto que puede hacer dudar de esa delegación casi total de responsabilidad por parte de las familias en la escuela.

En cuanto a la participación y el clima de convivencia en el centro, el profesorado ve con buenos ojos que las familias colaboren con la escuela porque permite establecer un ambiente positivo y agradable. La familia es consciente de que el obstáculo que supone el distanciamiento en la relación con el profesorado es un problema si se quiere mejorar el clima de convivencia, y que por tanto se necesita un mayor acercamiento entre todos y una mayor implicación para hacer del clima de

convivencia de la escuela un ambiente acogedor, siempre positivo si se habla de educación inclusiva, diversidad o incluso del propio rendimiento y resultados académicos del alumnado. Desde el profesorado se hace referencia en la Memoria Anual del Plan de Convivencia al poco impacto que ha tenido el Plan de Convivencia en el sector de las familias en cuanto a su difusión. Un plan que recoge, entre otros aspectos, propuestas de actividades de acogida para el alumnado y sus familias, y otras actividades que se dirigen precisamente a ayudar a conocer las normas de convivencia a las familias como parte importante para la prevención y resolución de conflictos.

Por último, pese a que no se realiza ninguna referencia en las entrevistas, en dicho plan se recoge todo aquello referente a los delegados y delegadas de padres y madres, que tienen un papel importante en el fomento de la participación del resto de familias así como en las relaciones entre todos los estamentos del centro (AMPA, Consejo Escolar, equipo directivo, etc.). Para su elección, tanto el AMPA como la comisión de convivencia integrante del Consejo Escolar pueden realizar actividades de formación para fomentar que las familias participen, haciendo hincapié principalmente en la mejora de la convivencia, de las relaciones entre los distintos estamentos educativos o en la propia participación de las familias.

6.6. EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LOS ÚLTIMOS CURSOS Y DURANTE EL CURSO ESCOLAR

Prácticamente no se observan cambios en la participación de las familias en los últimos años. Se ha mantenido el nivel de participación, según las familias, o incluso ha sufrido un leve descenso, según el profesorado. A lo largo del curso escolar los picos de mayor participación se producen en actos lúdicos concretos donde participa el alumnado, y que están relacionados con celebraciones, fiestas o conmemoraciones, y a principio de curso y al final de los trimestres, en aspectos generales de aula y en el seguimiento académico del alumnado. Estos momentos de mayor intensidad participativa se corresponden principalmente con una participación que está muy ligada al propio hijo o hija.

6.7. FACILIDADES, LIMITACIONES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

En facilidades se encuentran aquellos aspectos que permiten la participación de las familias o que son puntos fuertes sobre los que apoyar dicha participación. Aquí se encuentra la clara conciencia que se tiene en el centro escolar sobre la necesidad de la implicación de la familia como parte principal de la educación de los hijos e hijas; la concienciación y predisposición positiva de todos los agentes educativos acerca de la necesidad de incrementar la participación de las familias; la presencia de la participación de las familias en el Plan de Acción Tutorial, con actividades trimestrales para implicar a las mismas en el seguimiento escolar del alumnado; la alta asistencia de los padres y las madres a las actividades lúdicas y festivas del centro escolar en las que participa el alumnado; la voluntad y trabajo constantes por parte de la asociación de padres y madres en pro del centro escolar y la mejora continua del mismo; el

incremento de participación que se produce cuando el profesorado cuenta con las familias y las invita a participar en diversas actividades; la percepción acerca de la colaboración de las familias y su influencia positiva en el clima de convivencia y en la mejora del rendimiento académico y los resultados del alumnado; y la apertura del centro en cuanto a espacios físicos disponibles para las familias, con una disponibilidad prácticamente total.

Las barreras o limitaciones a la participación se refieren a aquellos asuntos que presentan mayor fragilidad o son un obstáculo para la participación o potenciación de la misma. Se pueden señalar, por ejemplo: la normativa reguladora de la participación de las familias en el control y gestión de los centros, que aparece en las distintas leyes educativas y que como se ha visto tanto autores y autoras, como los participantes de las entrevistas, apresuran a señalar como limitadoras de la participación democrática, sobre todo cuando se habla del Consejo Escolar; la actual media-baja participación de las familias; la delegación de responsabilidades y el acomodamiento de las familias en cuanto a sus funciones educativas y a su implicación en el centro; la carencia de una mayor comunicación y conocimiento entre el centro y las familias, y entre las familias y el profesorado; la escasa repercusión en el AMPA y en las familias de las propuestas dirigidas a dar a conocer el Plan de Convivencia; los horarios y la falta de tiempo achacados por las familias para no implicarse en la escuela; el desconocimiento por parte de las familias del funcionamiento y de la utilidad del Consejo Escolar; el bajo uso que se hace de las tutorías más allá de las establecidas a principio de curso y de las que se realizan al final de cada trimestre; y la escasa implicación de las familias en el AMPA, pese a contar con un buen número de familias asociadas.

En las amenazas se engloban los aspectos que pueden suponer en un futuro limitaciones o barreras a la participación. Se ubican aquí: el peligro que supone para la participación de la familia anclarse en la normativa, máxime cuando se acerca una reforma educativa que desde la opinión personal parece reducir las competencias del Consejo Escolar en materia participativa, y que afecta por tanto a la participación de las familias, ya de por sí cuando existe insatisfacción con este importante órgano de la escuela; la directiva de la asociación de padres y madres, que debe ser en la medida de lo posible, como se ha visto en los resultados, del agrado general y con competencia suficiente para promover la participación del resto de familias. Por lo que es importante que las futuras directivas lo sean para continuar con el trabajo de la actual a pesar de no haber logrado los resultados deseados en cuanto a participación, debido a la complejidad que guarda en sí misma el dúo familia-participación; la escuela de padres y su baja participación en cuanto a asistencia, que amenaza incluso con su continuidad en el centro pese al interés que puede suponer para las familias; la evolución negativa de la participación o la situación estática, sin cambios, de la misma durante los últimos años, y que puede ser una amenaza en los siguientes para que haya un incremento de la participación, la implicación o la colaboración de las familias; y el uso de las TIC para facilitar la participación, que puede encontrarse con el problema de una cultura participativa deficiente y no surtir el efecto deseado, llegándose a ver como algo incapaz

y sin utilidad real para implicar más a las familias. Algo que se informa desde los representantes familiares en las entrevistas, en sus primeras experiencias utilizando la vía del correo electrónico o los sitios web, y también por autores como Selwyn et al. (2011).

Por último, en oportunidades quedan encuadradas aquellas actuaciones o puntos que pueden servir como apoyo para incrementar y potenciar la participación de las familias. Entre ellos está potenciar la difusión de los planes y programas del centro, para su máxima difusión en el sector de las familias; la maximización de las funciones de los distintos agentes educativos de la escuela, previo conocimiento de dichas funciones y competencias, así como de los derechos y deberes de las familias y profesorado. Algo que según Villas-Boas (2005) debe clarificarse ya en las leyes educativas, contextualizarse en cada centro y llevarse a cabo estrategias concretas dirigidas en última instancia a acercar centro escolar y familias; la utilización de las TIC es una buena forma de fomentar y potenciar la participación siempre y cuando se produzcan, como se ha visto anteriormente, cambios en la cultura participativa. El uso de plataformas virtuales para tutorías, del correo electrónico o de sitios web que dejen espacio para las familias (opinión, información, formularios de satisfacción, avisos, circulares, etc.) puede convertirse en una buena forma de implicar a padres y madres; el proyecto bilingüe como otro camino de implicación familiar, enfocado además a la diversidad, a la interculturalidad y a los valores como ejes principales; el fomento de la participación como delegados de padres y madres, como vía para aumentar la propia participación de las familias a través de dichos delegados y delegadas, y para facilitar la convivencia y las relaciones en el centro escolar; el dar a conocer a las familias qué es y en qué consiste una cooperativa de enseñanza, como se indica desde el profesorado, para dar a conocer las peculiaridades y características de la misma y, en general, proporcionar un mayor y mejor conocimiento del centro escolar, acercando así a las familias al lugar en el que sus hijos e hijas estudian; y buscar una mayor presencia de la familia en el aula, por ejemplo, con la invitación a padres y madres a algunas clases para conocer cómo es un día lectivo, para hacer por un día de maestros o maestras ayudando al tutor o tutora, o con la organización de charlas-coloquio dirigidas por padres o madres, de un tema previamente establecido entre estos y el tutor o tutora. Esto requiere de una mayor implicación del profesorado y puede ayudar también a incrementar la fuerza del vínculo centro escolar-hogar y centro escolar-comunidad.

6.8. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Como se ha podido ir constatando a través de los resultados y las conclusiones de la investigación, la participación de la familia en la escuela va más allá de titularidades e idearios, con una complejidad que sobrepasa incluso la normativa actual, planes y programas. La compleja red de relaciones que se establece entre todos los agentes educativos puede convertirse en un gran inconveniente en el mundo de la escuela y se puede hacer frente a ella con la predisposición y el compromiso de todos, desde las leyes educativas, que deben dar un paso más y acercarse a una verdadera participación real y democrática, hasta las propias familias y profesorado. Las primeras

deben aumentar su implicación en la escuela y los segundos facilitar y potenciar aún más la participación.

A pesar de todos los intentos que se realizan desde la escuela y desde las familias, el nivel de participación e implicación deja un importante nivel de insatisfacción, pero se tiene conciencia de la importancia que supone tener la colaboración de las familias. Un hecho que también se percibe por este colectivo, sobre todo cuando se refiere a una preocupación individual por el alumnado, su rendimiento y su conducta, pero también cuando observan una excesiva delegación de responsabilidades en la escuela. Por lo tanto, ampliar esa implicación y compromiso en aspectos más generales de la escuela puede ser un paso para mejorar la participación. Que la participación es baja en la mayoría de aspectos escolares y que se puede mejorar debe ser el punto de partida para buscar nuevas formas de implicación de las familias, teniendo en cuenta como se ha repetido en varias ocasiones, lo dificultosa que puede ser la tarea de implicarles, sobre todo en centros que tienen gran cantidad de alumnos y por tanto de padres y de madres. Pero también es complejo el mundo de los docentes, que tienen que enfrentarse a nuevas formas de colaboración con la comunidad educativa y con la presencia de las familias, y que tradicionalmente ha supuesto otro problema para la participación.

Por tanto lograr la mayor participación de las familias posible es tarea de todos, máxime si el objetivo de la educación es lograr que las escuelas sean inclusivas y se atiende a la diversidad, es decir, a todo el alumnado y a todas las familias, procurando la máxima participación posible, tanto en la teoría como en la práctica.

En cuanto a la investigación en sí, en un futuro puede ampliarse el número de participantes así como la cantidad de centros (estudio de varios casos), principalmente en el campo de la economía social y de las cooperativas de enseñanza por su menor presencia en estudios sobre educación. Aunque el proceso de la recogida de información y análisis de entrevistas es lento y laborioso, e incluso puede ser un camino de dificultades y obstáculos (como puede ser el acceso a los centros y a los participantes) que es preciso ir sorteando y haciendo frente, puede ser de interés realizar un mayor número de ellas o incluso hacer grupos de discusión en la comunidad escolar. A partir de lo anterior también podría ser sugestivo profundizar en alguno de los apartados vistos, como la participación y el rendimiento académico, el papel y funcionamiento de las asociaciones de padres y madres de los centros cooperativas de enseñanza, la percepción y el conocimiento que tienen las familias de las cooperativas de enseñanza y de su participación en las mismas, o el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la relación familia-escuela.

Igualmente, sería interesante si se desea ampliar la cantidad de centros a investigar, poder acceder a centros públicos sin impedimentos, ya que supone una gran limitación para la investigación educativa y, en el fondo de la cuestión, un paso atrás en la calidad de la educación y en la propia investigación en el campo educativo.

7. REFERENCIAS

- Abelló, L. (2010). Educar famílies. Les associacions de mares i pares. Característiques, objectius i dificultats. *Educar*, 45, 81-98.
- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(6), 805-813.
- Aguilar, M. C., & Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE: Estudios sobre educación*, 3, 113-120.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social (2011). *Modelo educativo para los centros de Economía Social. Propuesta en construcción*. Málaga: ACES.
- Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: toward leadership for authentic school-family partnership. *Journal of School Leadership*, 20(6), 728-757.
- Avallone, P., Carson, J., Henderson, A., & Whipple, M. (2011). Making the most of school-family compacts. *Educational Leadership*, 68(8), 48-53.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, & J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia- Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 47-57.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión*. Bristol, Reino Unido: CSIE.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87.
- Castro Zubizarreta, A., & García-Ruiz, M. R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Christianakis, M. (2011). Parents as “help labor”: inner-city teacher’s narratives of parents involvement. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 157-178.
- Collet, J., & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Comunidades de Aprendizaje (2013). Cda en funcionamiento [texto]. Disponible en el sitio web de Comunidades de Aprendizaje. Recuperado, 10 de abril 2013, de http://utopiadream.info/ca/?page_id=1815.
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Publicado en BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978, páginas 29315 a 29339.
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2009). Perils and promises: middle-class parental involvement in urban schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 974-1004.
- Díez, E. J., & Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.
- Domínguez, M. T., & Pino, M. (2009). La participación de las familias en la escuela. *Educación y Futuro*, 20, 197-224.

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2010a). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61.
- Feito, R. (2010b). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En M. M. Castro, G. Ferrer, M. F. Majado, J. Rodríguez Rodríguez, J. Vera, M. Zafra et al., *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 39-79). Barcelona: Graó.
- Ferrer, G., & Martínez Ortiz, S. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Educar*, 35, 71-85.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- García, M. P., Gomáriz, M. A., Hernández, M. A., & Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26(4), 425-437.

- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI. Revista de Educación*, 9, 155-169.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, M. A. & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- INCLUD-ED (2007). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Theories, reforms and outcomes in European educational systems*. Barcelona: CREA.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Kñallinsky, E. (2003). Familia-Escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, 12, 71-93.
- Leiva, J. J., & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 331-344.
- Lewis, L. L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 221-234.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Publicado en BOE núm. 187 de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Publicado en BOE núm. 154 de 27 de junio de 1980, páginas 14633 a 14636.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Publicado en BOE núm. 159 de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE). Publicado en BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el

gobierno de los centros docentes (LOPEGCD). Publicado en BOE núm. 278 de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Publicado en BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Publicado en BOE núm. 106

de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Publicado en

BOJA núm. 252 de 26 de diciembre de 2007, páginas 5 a 36.

Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela,

familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.

Marshall, L., & Swan, P. (2010). Parents as participating partners. *Australian Primary*

Mathematics Classroom, 15(3), 25-32.

Martín, M., & Gairín, J. (2006). La participación de padres y madres en los Consejos

Escolares de Centro. *Participación Educativa*, 1, 35-43.

Martín, M., & Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un

tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151.

Martínez Abellán, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la

educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.

Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. *Cuadernos de*

Pedagogía, 333, 46-49.

Martínez Cerón, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia y escuela. En J. M.

Escudero, A. Guarro, G. Martínez Cerón, & X. Riu, *Sistema educativo y democracia* (pp. 99-150). Barcelona: Octaedro.

- Montañés, F. (2007). La participación de los padres y madres en los centros escolares. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 61-73). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Navaridas, F., & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.
- Parra Ortiz, J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 765-787.
- Paulsen, J. M. (2012). Parental involvement in Norwegian schools. *Journal of School Public Relations*, 33(1), 29-47.
- Pérez, L. (2008). Unos 3.500 alumnos asisten a cooperativas de enseñanza [texto]. Disponible en el sitio web de La Calle de Córdoba. Recuperado, 13 de marzo 2013, de <http://www.lacalledecordoba.com/noticia.asp?id=16393>.
- Peterson, B. (1997). La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. En M. W. Apple, & J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 95-130). Madrid: Morata.
- Pumares, L. (2006). Los mitos de la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 455-469.
- Rapp, N., & Duncan, H. (2012). Multi-dimensional parental involvement in schools: a principal's guide. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-14.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., Aristegui, I., & Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (2000). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 55-56, 105-116.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Participar es aprender a convivir. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 107-121). Madrid: Akal.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

- Sarramona, J., & Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Selwyn, B., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., & Clark, W., (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314-323.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- Unal, Z. (2008). Going the extra step for parental involvement: connecting family and school with the power of teacher websites. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(6), 43-50.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: UNESCO.
- Villas-Boas, M. A. (2005). The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead? *Aula Abierta*, 85, 205-224.
- Walker, J. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education?: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41.