



Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO:

“La función tutorial con familias en Educación Infantil”

Presentado por Laura Llorente Lucero

Para optar al grado de Maestra de Educación Infantil

por la Universidad de Valladolid

Dirigido por

José Luis Parejo

Segovia, 2012

*A todas aquellas personas que han confiado en
mí en la realización de este trabajo y me han
ayudado, porque sin ellas, no lo hubiera
conseguido.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	1
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. OBJETIVOS.....	3
1.1.1. Objetivo general.....	3
1.1.2. Objetivos específicos.....	3
1.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	4
2. MARCO NORMATIVO DE LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL: LOE Y COMUNIDAD DE MADRID.....	5
3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	10
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN.....	10
3.2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	11
3.3. FUNCIONES DE LA TUTORÍA.....	12
3.4. MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	14
3.5. EJES VERTEBRADORES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	16
3.6. ESTRUCTURAS DE APOYO A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	18
4. LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	20
4.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA.....	20
4.2. OBJETIVOS GENERALES DE LA TUTORÍA.....	21
4.3. AGENTES Y DESTINATARIOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL.....	22
4.4. LAS FUNCIONES DEL TUTOR DE EDUCACIÓN INFANTIL CON LAS FAMILIAS.....	25
4.5. CONTENIDO DE LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	26
5. LA TUTORÍA CON FAMILIAS.....	30
5.1. LA EVOLUCIÓN DE LA FAMILIA.....	30
5.2. NUEVOS MODELOS DE FAMILIA.....	31

5.3. LA ACCIÓN TUTORIAL CON LAS FAMILIAS	34
5.4. LA PARTICIPACIÓN FORMAL DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO	42
5.5. OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN: BUENAS PRÁCTICAS	43
5.5.1. Las comunidades de aprendizaje: la participación real de las familias hecha realidad	43
5.5.2. Las escuelas de padres y madres.....	46
5.5.3. Debilidades y fortalezas de la participación de las familias en los procesos de acción tutorial. Una aproximación a partir del debate	47
CONCLUSIONES.....	49
SÍNTESIS Y COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS	49
CONCLUSIONES FINALES.....	51
LIMITACIONES Y VISIÓN PROSPECTIVA.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

Ilustración 1. El cubo de las 36 caras de Morril, Oetting & Hurst (1974)	13
Tabla 1. Ejes de intervención a partir de los modelos en la Orientación educativa	17
Tabla 2. Agentes educativos implicados en la tutoría.....	23
Tabla 3. Destinatarios, contenidos y estrategias	24
Tabla 4. Tipologías comportamiento de familias en el centro escolar	36
Tabla 5. Debilidades y fortalezas de la participación de las familias en los procesos de acción tutorial	47

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fin de grado se centra en la presentación de los factores explicativos que influyen en la participación de las familias en la tutoría escolar en la etapa de Educación Infantil, en particular, en el segundo ciclo. Para poder lograr este objetivo, hemos llevado a cabo una investigación de tipo documental basada en la revisión y el análisis de la literatura científica general y específica existente sobre la temática a partir de unas categorías básicas diseñadas ad hoc y en función de los objetivos e hipótesis planteadas a priori. El marco teórico está estructurado en varios apartados donde se abordan las siguientes temáticas: el marco normativo general de referencia; las implicaciones de la orientación educativa y el desarrollo de la acción tutorial con las familias, teniendo en consideración cómo los cambios sociales y educativos repercuten en esta competencia docente; y, por último, se exponen nuevos modos de participación de las familias en la formación escolar de los niños a partir de evidencias y buenas prácticas educativas con resultados exitosos y demostrados empíricamente. Concluye este trabajo con un conjunto de reflexiones finales, con la comprobación de hipótesis, con la exposición de limitaciones técnicas, así como con una visión prospectiva de esta investigación, materializada en un ulterior estudio exploratorio que pueda arrojar luz y aporte evidencias contrastables sobre cómo mejorar la tutoría con las familias en Educación Infantil, sobre cómo deben colaborar ambas agencias educativas, aspecto central en el desarrollo integral del alumno en los primeros años de su escolarización y a lo largo de todo su ciclo vital.

Palabras clave: Orientación educativa, tutoría, profesorado, tutor, escuela, familia, participación, Educación Infantil.

ABSTRACT

The aim of this degree thesis focuses on the presentation of the explanatory factors influencing the participation of families in school tutoring at the stage, in particular, of the second cycle of Preschool Education. In order to achieve this objective, we have carried out some sort of investigative documentary based on the review and analysis of existing general and specific scientific literature on the subject through the ad hoc design of some basic categories on the basis of the objectives and hypotheses set up a priori. The theoretical framework is structured into several sections addressing the following topics: the general regulatory framework of reference; the implications of both the educational guidance and the development of the tutorial action with the families taking into account how social and educational changes affect this teaching competition; and, finally, the thesis put forward new ways of families' participation in the school education of children on the basis of both evidence and best educational practices with successful results and empirically proven. The work finalizes with a set of final thoughts, the verification of hypotheses, the detailed account of technical limitations as well as a foresight of this research evolving in a further exploratory study able to shed light and to provide testable evidences about how to improve the tutoring with families in Preschool Education and how both educational agencies must collaborate, a central aspect in the integral development of the student during the first years of schooling as well as throughout its whole life cycle.

Key words: School, families, teachers, tutorial, participation, education orientation, childhood education.

Nota sobre lenguaje: En la redacción de este trabajo hemos empleado el genérico del masculino, basado en su condición de término no marcado en la oposición de sexos, basándonos en el principio de economía del lenguaje y a efectos de evitar repeticiones que pudieran generar dificultades sintácticas y de concordancia, y, por tanto, complejizar la literatura y la lectura, según lo dispuesto por la RAE (2010).

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo presentamos una investigación de tipo documental dirigida al análisis del contexto, ámbitos y factores que podrían explicar la participación de la familia en los procesos de acción tutorial en la etapa de Educación Infantil.

La elección de esta temática se debe a la escasa atención que hasta ahora se le ha prestado en la formación inicial del profesorado a la tutoría. Como maestra, y tras un año ejerciendo, he percibido esta carencia formativa y profesional.

Por lo general, siempre se ha hecho uso de las tutorías cuando acontecía un problema con repercusiones negativas en el centro escolar pero, ¿cómo se desarrollan realmente las tutorías con las familias?, ¿son sólo reuniones entre el tutor y el padre o, la casi siempre, la madre para hablar del mal comportamiento o de unos malos resultados académicos del alumno?, ¿los padres sólo pueden o deben intervenir de esta forma o con este objetivo? ¿Podríamos empezar a cambiar el concepto tradicional de tutoría como algo derivado de una mala práctica? Estas preguntas y otras muchas son las que como maestra novel me he planteado y dan la génesis y sentido a este documento que ahora presentamos.

El objetivo general que se persigue con esta investigación es conocer la participación de las familias, particularmente en el segundo ciclo de educación infantil, en los procesos de acción tutorial.

Hemos creído conveniente realizar una investigación documental para poder llevar a cabo una revisión literaria de las diferentes investigaciones y buenas prácticas docentes existentes hasta el momento, para elaborar de esta manera una base teórica que aproxime a una explicación del quehacer docente en relación con la tutoría dirigida a las familias.

Nuestro trabajo se estructura en siete grandes apartados. El primero, para comenzar, lo dedicamos a la justificación, argumentando la idoneidad y oportunidad de esta investigación, así como a los objetivos e hipótesis que nos planteamos.

En el segundo apartado, exponemos un breve análisis normativo, crítico y pedagógico de la normativa educativa que hace referencia a nuestra temática, aportando una visión

general sobre cómo se ha ido tratando dicho tema a lo largo de las diversas leyes que han estado o están vigentes en nuestro país. Para concretar, nos centraremos en un caso concreto: la Comunidad de Madrid, por ser éste el ámbito territorial de desarrollo de mi labor docente.

En el tercer apartado hacemos referencia a los aspectos básicos y centrales de la orientación e intervención psicopedagógica. En él tratamos la conceptualización, los principios de la Orientación Educativa, así como las funciones de la tutoría –haciendo especial énfasis a las familias– y modelos de intervención, los ejes vertebradores y con estructuras de apoyo específicas para nuestra etapa educativa.

Continuamos con el cuarto apartado centrando la tutoría en la etapa educativa de Infantil. Al igual que en el apartado anterior, tratamos aspectos como la conceptualización, las características y los objetivos generales, los actores implicados, las funciones del tutor, los destinatarios de la tutoría y los contenidos de la tutoría que se trabajan. Todo ello, se hace, por supuesto, teniendo en cuenta el objetivo de intervención indirecta a través de las familias.

En el quinto apartado nos centramos de una forma más concreta en el binomio tutoría y participación de la familia, tomando como referencia los momentos evolutivos y cambios sociales, así como los modelos de familias que nos podemos encontrar en el momento presente, dado que el contexto en el que se lleva a cabo la función tutorial es clave para un adecuado desarrollo de la misma. Por supuesto, abordamos las formas que tienen las familias de participar en la educación escolar de sus hijos, más allá de la representación en los órganos colegiados como el Consejo Escolar del Centro o de su participación asociativa a través del AMPA. También hacemos alusión al derecho de la participación de las familias en el centro como base constitucional y legal que fundamenta su presencia e implicación activa en el mismo. Para cerrar el apartado, exponemos las fortalezas y debilidades de la acción tutorial a partir de la experiencia de las familias y los tutores.

Para cerrar este trabajo fin de grado, presentamos las conclusiones extraídas y derivadas del análisis realizado en los apartados precedentes. Analizamos la comprobación de las hipótesis planteadas al comienzo de esta investigación, trazamos unas conclusiones globales a partir de lo estudiado así como las limitaciones encontradas para, por último, exponer una visión prospectiva.

JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema se debe, fundamentalmente, a una experiencia personal y profesional. Cuando comencé a trabajar en un centro educativo llegó un momento en el que me encontré con las tutorías con los padres y con los alumnos, y es ahí cuando me di cuenta que no disponía una formación completa para llevarla a cabo de una forma satisfactoria, que implicase una intervención que abarcara desde la prevención (carácter proactivo) a la solución de problemas (carácter reactivo).

La tutoría y la relación familia-escuela es el eje central de esta investigación. A raíz de los cambios sociales que van produciéndose a lo largo de los años, la participación de las familias en el centro, su forma y niveles, han ido cambiando. Como maestros y tutores tenemos la responsabilidad de saber orientar al alumno y, también, a sus familias. Para ello deberemos poseer un conocimiento o formación específica sobre la orientación educativa y la intervención psicopedagógicas (Comellas y Redó, 2002, pp.113-119; Baqués, 2006, pp. 197-207).

Riart (2006) a partir de su definición del tutor, atribuye funciones a éste como orientador, dinamizador y gestor de tareas, mientras que Boza *et al.* (2000 p.46) señalan como una de las funciones primordiales la cooperación educativa con las familias además de mantenerlas informadas en lo referente a las actividades y organización docente, además de ocuparse de la orientación a los padres sobre el momento evolutivo, informar sobre la evolución del grupo de forma periódica y, por supuesto, de la evolución individual del alumno y de las decisiones y organización del centro.

En Educación Infantil, las figuras de referencia que los niños tienen son, en primer lugar y por orden de prelación y de socialización, sus padres y, en segundo lugar, sus maestros (centro escolar). Por ello debemos promover la construcción de fuertes lazos de unión entre ambos agentes educativos (Armengol, 2002). Un modo apropiado es por medio de la tutoría, proporcionando información y colaborando a través de un actitud participativa (Lara Ramos, 2008). De esta forma se dotará de contenido y sentido riguroso a esta competencia docente.

Resulta de interés, además, conocer los nuevos modelos de construcción de la familia y las características que nos muestra, entre otros autores, Giddens (1991), para poder conocer con mayor detalle el contexto y la realidad social de nuestro alumnado y desarrollar de una forma más acertada nuestra labor tutorial y docente.

Muchos de los problemas que nos podemos encontrar en los centros educativos es la existencia las familias poco participativas o poco colaborativas con el tutor a la hora de tratar temas escolares o a la inversa.

Coleman (Cit. por Marchesi, 2004) expone una clasificación de tipologías familiares a partir de su comportamiento en el centro escolar: familia persistente, familia anónima, familia como maestra en casa, familia como mediadora poco dispuesta, familia como abogada inefectiva y familia como mediadora-interviniente.

Sin embargo, los padres son un elemento referente en el ámbito escolar, pues como afirma Álvarez (1996 p.403), son “los responsables y copartícipes de la educación de sus hijos”.

El proyecto INCLUD-ED (2008) aporta una clasificación tipificada de la participación de las familias en el centro escolar: informativo, consultivo, decisorio, evaluativo y educativo. Como veremos, este proyecto está dando buenos resultados de inclusión social en la educación a partir de la participación de los padres, por lo tanto, debemos tener en cuenta los resultados de este proyecto: si hay más colaboración por parte de las familias, los resultados escolares que obtendremos serán mejores (Flecha *et al.*, 2003).

También a través de las escuelas de padres y madres se puede lograr una mejor colaboración entre familias y escuela (Grañeras *et al.*, 2011). Al participar de esta forma, estamos contribuyendo a que el alumno consiga los objetivos planteados apoyándose mutuamente los padres y la escuela.

Estas son, en síntesis, las razones fundamentales que han inspirado la elección de esta temática en la realización de este Trabajo Fin de Grado. Esperemos dar cumplida respuesta a este propósito.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo general

- 1.1.1.1. Realizar una primera aproximación de los modos de participación de las familias en el segundo ciclo de Educación Infantil.

1.1.2. Objetivos específicos

- 1.1.2.1. Exponer el alcance de la tutoría con las familias en Educación Infantil.
- 1.1.2.2. Analizar la legislación educativa vigente de referencia sobre la orientación y la tutoría en Educación Infantil, así como el papel de la familia.
- 1.1.2.3. Profundizar en los ejes de intervención en la orientación con las familias en Educación Infantil.
- 1.1.2.4. Tomar conciencia de las funciones del tutor respecto de las familias.
- 1.1.2.5. Indagar sobre las diferentes modos y posibilidades de participación de las familias en el centro a partir de buenas prácticas docentes, basadas en nuevas formas de organización escolar, basadas en evidencias científicas internacionales y en cambios sociales.
- 1.1.2.6. Proponer algunas estrategias y opciones de mejoras de la participación de las familias en la etapa de Educación Infantil a partir de la investigación documental anterior.

1.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

- 1.2.1. La orientación y la tutoría en la Educación Infantil no ha sido tratada en las diversas normativas educativas, refiriéndose a ella sólo de un forma general y destinada, en especial, a niveles superiores de la enseñanza (Primaria y Secundaria).
- 1.2.2. La tutoría con familias ha tenido tradicionalmente un carácter reactivo, dirigida a la solución de problemas de comportamiento y dificultades de aprendizaje.
- 1.2.3. Los destinatarios de la tutoría en Educación Infantil son los niños –a niveles individual y colectivo–, de forma directa, y, también, de modo indirecto a través de la familia.
- 1.2.4. Los agentes implicados en la tutoría en Educación Infantil deben ser los propios tutores, los equipos docentes, la dirección del centro, el personal administrativo del centro, las familias, las Ampas, las ONG´s, la comunidad de referencia, la Administración educativa, etc.
- 1.2.5. Las tutorías en Educación Infantil con las familias están destinadas a la coordinación con ellas, el tratamiento de las posibles dificultades que padezca el alumno, así como la aportación de información sobre su evolución general.
- 1.2.6. La participación de la familia en Educación Infantil y su vinculación al centro va decreciendo a medida que el alumnado va avanzando a niveles educativos superiores debido a su progresiva independencia.
- 1.2.7. La evolución de la familia ha conllevado nuevas maneras y enfoques de llevar a cabo la tutoría en Educación Infantil.
- 1.2.8. Existen nuevos modos de organización del centro educativo y buenas prácticas docentes que pueden mejorar la participación de las familias en la formación escolar de sus hijos en términos de inclusión social, de rendimiento académico y desarrollo integral.

2. MARCO NORMATIVO DE LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL: LOE Y COMUNIDAD DE MADRID

A lo largo de este apartado haremos una breve revisión de la legislación educativa para disponer del régimen jurídico-administrativo de referencia a partir del cual encuadraremos la acción tutorial dirigida a las familias en la etapa de educación infantil, tomando dicho análisis una configuración de la política educativa que disponga de los tres planos de la normatividad: la jurídica, la crítica y, fundamentalmente, la pedagógica (Jover, 1999, 107-116).

La importancia de la orientación y tutoría del alumnado queda reflejada en normativas ya extintas como la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en la que recoge en el *Estatuto del estudiante* el derecho a la orientación educativa en el momento del ingreso en un centro docente para establecer el régimen de tutorías que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada alumno, para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren. Esta Ley establece la necesidad de que los hijos cumplan con la etapa de educación obligatoria y que las familias contribuyan a ello y estén debidamente informadas sobre aspectos del centro. Además anuncia que se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes.

Leturia Navaroa (2000, pp. 405-426) en su análisis sobre el derecho a la participación educativa, habla de éste como un principio constitucional, reconocido en el art. 92 de la Constitución Española. Respecto a nuestro sistema educativo, constitucionalmente se establece que el objeto del derecho a la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, lo que se lleva a cabo a través de una educación integral y de

valores. Este principio de participación se ha proyectado en el ámbito educativo como fundamento autónomo que deja al legislador un amplio margen para su determinación. Concretamente es el artículo 27.7 de nuestra Carta Magna nos habla del derecho de los padres (también de los alumnos y del profesorado) a intervenir en el control y gestión de los centros. Será el Proyecto Educativo de Centro el lugar donde se delimitará el funcionamiento del centro en cuanto a la participación formal se refiere.

En la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), en el apartado referente a la calidad de enseñanza (art. 60), considera a la tutoría y a la orientación como partes de la función docente y atribuye a los centros educativos la competencia de coordinación de estas tareas, teniendo cada grupo de alumnos un profesor-tutor. En el Título I, el primer capítulo va dirigido a la Educación Infantil, señala, entre otros, que los centros cooperarán estrechamente con las familias con el objetivo de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

En el art. 2 del Título Preliminar propone como uno de los principios “la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos” Asimismo, las Administraciones educativas deben garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo referente a las diferentes opciones educativas y en la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando especial atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que determinan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

“Aunque durante los años noventa ha sido considerable el avance logrado en la implantación de la Orientación educativa en el sistema escolar, siguen faltando recursos materiales, personales y económicos que garanticen una mejor preparación del profesorado y aseguren la puesta en práctica de forma generalizada del modelo propuesto por la LOGSE”

(Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2009, p. 23).

En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002) se introduce la orientación como un derecho (Capítulo II) y también como un principio para una educación de calidad. Esta Ley se refiere a la etapa de Educación Infantil como gratuita y voluntaria. Además, señala que la “autonomía pedagógica” se concretará por medio de las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.

Por su parte, la Ley Orgánica de la Educación (LOE) (2006), actualmente en vigor, tiene entre sus objetivos lograr que la ciudadanía pueda recibir una educación de calidad, sin que este derecho quede limitado. Esta Ley recupera la educación infantil como una etapa única. De esta manera queda organizada en dos ciclos, ambos de carácter educativo, y obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. Los principios de la Educación Infantil se basan en el respeto a la responsabilidad de las madres y de los padres o tutores en esta etapa, así como en la colaboración que les presten los centros de educación infantil.

El artículo 91 de la LOE numera las funciones del profesorado, entre las cuales se encuentran: la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, “en colaboración con las familias”, la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados y, por último, “la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo”.

A nivel autonómico, el artículo 16 del Decreto 17/2008, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil hace especial referencia a la acción tutorial como función docente, donde el profesor debe ser orientador y tutor de un grupo determinado de alumnos. También pone de relieve la necesaria atención a la diversidad de los alumnos, en la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como sean detectadas.

En este mismo Decreto (art. 3.5)¹ encontramos que, con el fin de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores legales en esta etapa, los centros docentes cooperarán estrechamente con ellos para conseguir la mayor cohesión

¹ En el segundo ciclo de la Educación Infantil, la presencia del maestro-tutor en el aula no será obligatoria cuando un especialista esté impartiendo en ella su área. Durante estos períodos, el maestro-tutor estará disponible para realizar aquellos apoyos, refuerzos o actividades que requiera la organización del centro. En lo referente a las tutorías, cada grupo de alumnos tendrá un tutor que será designado por la dirección del centro, a propuesta de la jefatura de estudios —donde la hubiera—, que velará por la atención individualizada y por el seguimiento del grupo, facilitará la integración del alumnado, orientará su proceso de aprendizaje y mediará en la resolución de problemas en situaciones cotidianas (art. 3.5).

y unidad de criterio en la educación de sus hijos y establecerán mecanismos para favorecer la participación en su proceso educativo. El tutor, a su vez, coordinará el proceso de seguimiento y evaluación, la acción educativa de todos los maestros y demás profesionales que intervengan en la actividad pedagógica del grupo, informará sobre la marcha del proceso educativo y propiciará la cooperación anteriormente citada.

Tomé Fernández (2010) en su estudio comparativo de la Orientación Educativa Española en la LOGSE, LOCE y LOE expone que la orientación debe cambiar y evolucionar en función de la sociedad, además de asumir nuevas funciones para poder estar presente en el contexto y conservar la legitimidad. Reconoce, asimismo, que la orientación es un factor de influencia en el cambio educativo y social. Además, vemos que a pesar del cambio legislativo, la tutoría y orientación del alumno como función del tutor persiste en las tres leyes. Observamos en la comparación de la LOGSE y LOE aspectos que han variado como, por ejemplo, en la LOE se rehace un artículo quedándose en: “La orientación educativa y profesional de los estudiantes”, mientras que las funciones que otorga al profesorado, entre otras, sigue igual que en la LOCE: “la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración con los servicios o departamentos especializados”. En la LOE se especifican artículos que en la LOCE tan sólo se nombran: “carácter formativo y orientador de la evaluación de diagnóstico se realizará al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria.”

El Anteproyecto de Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (2012) propuesto por Gobierno de España, con el objeto de modificar la LOE, presenta las siguientes novedades. En primer lugar, viene a considerar a la Educación Infantil una función asistencial y no educativa como viene siendo hasta la fecha. Prueba de ello es la suspensión del Plan Educa3 de impulso y extensión de la escolarización de 0 a 3 años. En segundo lugar, otro cambio propuesto a nivel organizacional se refiere a los consejos escolares de los centros, órganos en los cuales las familias tienen una representación formal. Se anuncia que dejarán de tener un carácter decisorio para tenerlo consultivo (Gobierno de España, 2012, p. 39; Aunión, 2012).

Si consultamos las aportaciones que la ciudadanía está realizando a este Anteproyecto², en relación con nuestro objetivo de investigación, podemos destacar las siguientes:

Por un lado, se demanda una atención a los problemas del alumnado con necesidades educativas especiales, sobre todo en relación con la carencia de los recursos humanos en los centros y la necesidad de las ratios reducidas para facilitar una mayor atención a los mismos. Es preciso, asimismo, que para el progreso en el sistema educativo se tomen de forma temprana las medidas oportunas.

Por otro lado, se destaca la importancia de la detección de los problemas educativos en edades tempranas, sobre todo por la necesidad de construir cimientos fuertes en primaria e incluso en infantil, dado que sino todo lo que se intente en edades superiores tenderá al fracaso. Además, se habla de fomentar la orientación personal, académica y vocacional desde las primeras etapas educativas (Gobierno de España, 2012, pp. 6-7).

² Como medio de participación social ante una nueva reforma educativa, al igual que sucedió con la LOCE, se ha propuesto el envío de correos electrónicos a la dirección de calidadeducacion@mecd.es. Por tanto, cabe pensar que el documento de aportaciones de la ciudadanía a esta propuesta normativa ha sido previamente filtrado por el propio Ministerio en función de sus prioridades políticas en materia educativa para la presente Legislatura.

3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

Para delimitar conceptualmente la Orientación educativa y la intervención psicopedagógica, realizaremos una breve revisión de la literatura científica de referencia. Vélaz de Medrano (1998, pp. 37-38) define la orientación como:

“Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”.

Repetto *et al.* (1994, p. 87), consideran la orientación educativa como:

“Ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa, y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto”

Para Bisquerra y González (2010, p.9) la orientación y la intervención psicopedagógica es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.”

A partir de las definiciones anteriormente expuestas, podemos considerar la orientación educativa como la aplicación de un conjunto de pautas y conocimientos con carácter diagnóstico, preventivo, evolutivo y ecológico, con el objetivo de promover el desarrollo integral de la persona así como de las instituciones y del contexto comunitario, en diferentes ámbitos, a lo largo de toda la vida e implicando a diferentes agentes educativos y sociales.

3.2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación como disciplina psicopedagógica se basa en una serie de principios. Miller (1997) nos habla de siete principios que los desarrollan. Dichos principios son: la orientación para todos los alumnos; la orientación dirigida a los alumnos de todas las edades; la orientación aplicada a todos los aspectos del desarrollo del alumno; la orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo; la orientación como tarea cooperativa entre alumnos, padres, profesores, el director y el orientador; la orientación como una parte principal el proceso total de la educación; y, por último, la orientación ha de ser responsable ante el individuo y la sociedad.

A partir de las aportaciones de Rodríguez Espinar *et al.* (1993), Álvarez Rojo (1994), Repetto, Rus y Puig (1994) y Martín Clares (2002), podemos distinguir cuatro principios fundamentales que, a nuestro juicio, rigen la orientación educativa:

En primer lugar, el *principio de prevención*, basado en la necesidad de preparar a las personas para posibles crisis individuales o sociales con el fin de evitarlas o superarlas. Su objetivo se centra en desarrollar la competencia funcional y social de la persona, capacitándola para afrontar situaciones y mejorando su fortalecimiento interior. Algunos ejemplos propios de Educación Infantil pueden ser programas destinados a la adquisición de hábitos de vida saludable, la educación emocional, o la coeducación, pues en esta etapa educativa se asientan conceptos y hábitos fundamentales para el desarrollo ulterior. Por ello, se deben trabajar los aspectos más importantes de convivencia y de rutinas.

El *principio de desarrollo* nos habla de la intervención como un proceso donde se acompaña al individuo a lo largo de su ciclo vital, para lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades. Su objetivo es doble pues pretende dotar de las competencias necesarias para que la persona que pueda dar respuesta a las demandas de las etapas evolutivas pero también proporcionar situaciones de aprendizaje que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo. Podemos encontrar en las aulas niños con la necesidad de una orientación psicopedagógica, la cual debe desarrollarse a lo largo de su vida escolar ya sea con modificaciones durante ésta o sin ellas. Hay niños que necesitan un apoyo concreto para que logren llegar a las actitudes y objetivos de etapa.

Otro de los principios, denominado de *intervención social*, considera el contexto como elemento de referencia imprescindible a la hora de llevar a cabo la acción orientadora. Rodríguez Espinar (1998) nos recuerda que asumir este principio supone que la orientación estará dirigida a modificar aspectos de la organización y funcionamiento tanto del centro educativo como del contexto social. Por tanto habrá que sensibilizar al destinatario de la orientación de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que le impiden el logro de sus objetivos personales; en caso de discrepancia entre éstos, se debe resolver el problema desde una perspectiva dialéctica³.

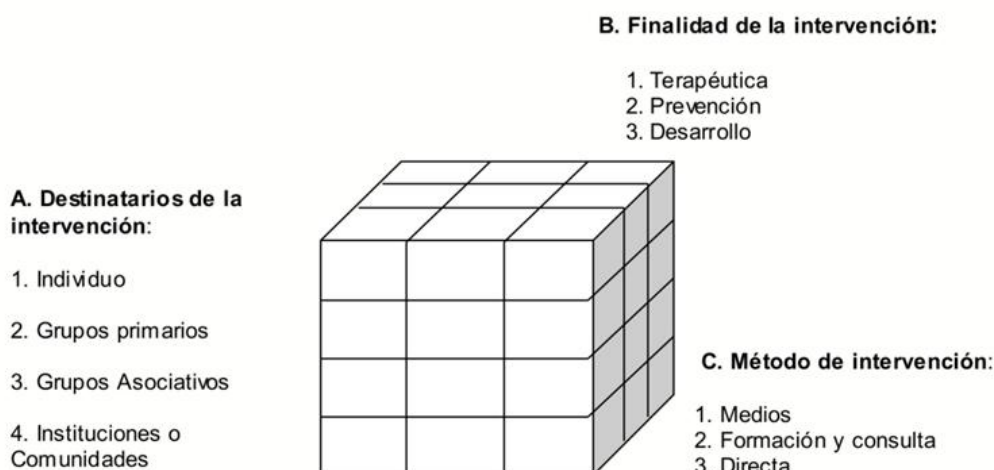
Por último, el *principio de fortalecimiento personal o empowerment* es descrito por Rappaport (1987, citado en Parras Laguna, *et al.*, 2009 p. 38) como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio sobre los asuntos que son de interés propio. McWhirter (*idem*) elabora el modelo de las “5Cs” para favorecer el fortalecimiento personal: la colaboración, para aislar los problemas y crear un plan de actuación; el contexto, para reconocer los elementos existentes de forma contextual que no permiten la superación de los problemas; el conocimiento crítico que permite analizar la información de forma eficaz para llegar a una solución; la competencia, como elemento fundamental para la resolución de conflictos; y, por último, la comunidad o cómo todos los miembros pueden ser partícipes en el fortalecimiento personal y grupal.

3.3. FUNCIONES DE LA TUTORÍA

Morril, Oetting y Hurst (1974), a partir del denominado “Cubo de las 36 caras”, llevaron a cabo un análisis de las posibles situaciones donde serían necesarias las funciones de la orientación, agrupándolas en tres grandes categorías y combinándolas entre ellas (véase la Ilustración 1).

³ En Educación Infantil, más que la sensibilización del destinatario, debemos trabajar con las familias, pues son las que en mayor medida pueden ayudar al logro de los objetivos y contribuir con su participación al desarrollo integral del niño. Sin embargo, esto puede plantear un problema a la hora de aceptar una necesidad educativa por parte de los hijos, pues muchas familias se niegan a aceptar que sus hijos tengan una dificultad en su desarrollo. El problema viene cuando no se resuelve la dificultad y se sigue sin aceptar la idea de la necesidad de su intervención teniendo como consecuencia la no recepción de la ayuda adecuada por parte del niño, siendo perjudicial para su desarrollo.

Ilustración 1. El cubo de las 36 caras de Morril, Oetting & Hurst (1974)



Fuente: Vélaz de Medrano (1998, p. 48).

Dentro de los propósitos de la orientación educativa, encontramos los siguientes: el correctivo, que pretende cambiar la dificultad o problemática existente; el preventivo, que actúa antes de que aparezca cualquier problema, e interviene para evitar; y el de desarrollo, que se ocupa de la ayuda al crecimiento y desarrollo de la personalidad.

En Educación Infantil lo más habitual es que la orientación tenga un carácter fundamentalmente preventivo, pues en edades tempranas se detectan las dificultades que pueden determinar un futuro más óptimo al alumno. En caso de tener en el aula un niño diagnosticado, estará presente la función correctiva y se tendrán que llevar a cabo las adaptaciones curriculares oportunas (Méndez Zaballos, *et al.* 2009).

Para llevar a cabo las intervenciones educativas pertinentes, tenemos que tener en cuenta varios ejes o métodos de intervención: en la intervención directa, la orientación es llevada a cabo entre el orientador y el alumno. El método de consulta y formación se define como una orientación indirecta que llega al alumno a través del tutor. Para que este método goce de eficacia es necesario formar al profesorado, a los tutores o a las familias, pues de lo contrario será difícil que llegue a los destinatarios una intervención educativa completa. A través de las nuevas tecnologías y recursos multimedia, podemos observar el uso de este método, por ejemplo, mediante las campañas de prevención.

La orientación puede ir dirigida a grupos concretos de población, desde el individuo de forma aislada al grupo o comunidad (barrio, comunidad, etc.), pasando por el grupo primario, es decir, los grupos sociales cercanos como la familia, y por el grupo secundario, es decir, los grupos sociales más amplios.

Se han creado diferentes síntesis o clasificaciones sobre las funciones que cumple la orientación educativa. Aquí exponemos tan solo una muestra significativa. Rodríguez Moreno (1995) resume todas las funciones en: funciones de ayuda para la adaptación, de prevención y de adopción de nuevas medidas. Mientras Riart Vendrell (1996) las resume en las siguientes: funciones invasivas (de carácter general, es decir, aquéllas que están siempre presentes), funciones procesuales (ejercidas con independencia pero interrelacionadas) y funciones propias y específicas de la orientación.

3.4. MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Bisquerra Alzina y Álvarez González (2010, p. 55) entienden los modelos de orientación psicopedagógica como una representación que refleja los componentes, la estructura y el diseño de un proceso de intervención educativa. Advierten, también, de dificultad existente para diferenciar los modelos de orientación de los de intervención.

Podemos hablar de diferentes taxonomías de modelos, establecida por los autores anteriormente citados. Así podemos distinguir entre modelos teóricos (conductismo, psicoanalista, etcétera.), modelos básicos de intervención y modelos mixtos de intervención o modelos organizativos (pueden ser de tipo administrativo).

Álvarez González (1991, p. 174) define el modelo como “los medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica”. En cambio, Cruz Martínez (1997, p. 21) nos da la siguiente definición:

“Modelo es aquella proyección sensible del conocimiento humano que refleja la relación entre los componentes esenciales de un problema científico para facilitar la comprensión crítica o intervención sobre el mismo, así como el enriquecimiento del marco teórico donde se inserta”.

Bausela Herreras en un trabajo ordena los diferentes modelos de intervención por autores, así como la evolución de los mismos (2004, p. 4).

Para acotar una clasificación de los modelos, nos guiaremos por la propuesta de Bisquerra Alzina y Gonzalez Álvarez (2010) por ser, a nuestro juicio, la más reciente y ecléctica.

El *modelo clínico* se define por su procedimiento de actuación. Emplea la entrevista como instrumento para llevar a cabo una intervención directa e individualizada. Los destinatarios de este modelo pueden ser el alumnado, el profesorado y las familias.

Las fases de este modelo se basan en que la iniciativa de solicitar ayuda surge del destinatario. Se realiza un tipo de diagnóstico y el tratamiento que se ofrece será en función del resultado obtenido y, por supuesto, el seguimiento. Se trata de una intervención especializada, donde la máxima responsabilidad recae sobre el maestro tutor. Es un modelo que ha de entenderse como complemento necesario a la acción orientadora grupal.

Como hemos señalado, el modelo clínico se basa en la entrevista, la cual es definida por Fossati Marzá y Benavent Oltra (2010, pp. 73-77) como una comunicación interpersonal, llevada a cabo entre dos o más personas, con conductas observables y no observables, estas últimas podrían distorsionar el contenido del mensaje. Podemos decir que al usar el diálogo, estamos provocando cambios a niveles cognitivos, emocionales y, por tanto, conductuales. En Educación Infantil, las entrevistas son realizadas a los padres antes del comienzo del curso escolar, durante el periodo de adaptación si le hubiera. Es la familia quien proporciona los datos importantes al tutor.

En cambio, el *modelo de programa* consta de otras fases, como: el análisis del contexto para detectar necesidades, la formulación de objetivos, la planificar actividades, la realización de actividades y la evaluación del programa. Este modelo surge como superación del modelo de servicios. Es un modelo que se puede usar con las familias para tratar temas importantes para el alumno. Un medio adecuado sería a través de las llamadas “Escuelas de Padres y Madres”.

El *modelo de consulta* se podría definir como la relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos. Dicha consulta tiene dos metas básicas el aumento

de la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente y el desarrollo de las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas que surjan en un futuro. Las fases que encontramos en este modelo son: el inicio con la información y clarificación del programa; diseño de un plan de acción; ejecución y evaluación del el plan de acción; y, por último, se aportan sugerencias al consultante para que afronte la función de consulta. En la etapa de Educación Infantil este modelo se lleva a cabo con los Equipos de Atención Temprana, para coordinar las tareas que se desempeñan y así dar una mejor respuesta al alumno.

Un modelo creado a partir de los anteriores, es el modelo mixto. Según Bisquerra y Álvarez (2010, pp. 63-64), los modelos anteriormente citados son una guía, pero deben adaptarse al contexto concreto en el que se van a llevar a la práctica. Por este motivo, lo más habitual es encontrarnos combinaciones de modelos, es decir, modelos mixtos.

Este modelo gira en torno al modelo de programas, potenciado por el de consulta y el clínico se usa en casos imprescindibles. En él, el orientador interviene de forma indirecta. La intervención de este modelo es prioritariamente grupal, a pesar de que a veces es necesaria la intervención individualizada. También es una intervención interna así como proactiva, enfocada a la prevención y al desarrollo.

A partir de los anteriores modelos, se podrían dar unas pautas generales de actuación. Concretamente, García Mediavilla y Martínez González (2003) nos proporcionan unos casos resueltos, que pueden sernos útiles de cara a algún problema similar ya sea en contexto escolar como en el familiar.

3.5. EJES VERTEBRADORES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Bisquerra Alzina y Álvarez González (2010 pp. 57-59) proponen unos ejes para el análisis de los modelos básicos de orientación psicopedagógica. Consideran como relevantes, los explicados a continuación:

- a) *Individual-grupal*. Por un lado, tenemos la intervención individual, realizada a través de entrevistas, y, por otro, la intervención grupal, realizada con diferentes agrupaciones: en pequeño grupo (de 3 a 6), en grupo medio (de 7 a 15), en gran grupo (hasta 30) y en comunidades (un barrio o una ciudad). Serán el orientador

y el maestro-tutor quienes planificarán las intervenciones con el grupo-clase, con grupos más pequeños o con el alumno o alumna de forma individual.

- b) *Directa-indirecta*. A partir de la intervención directa, el orientador o el tutor está presente y trabajando con el orientado, centrando su atención en éste. Por el contrario, la intervención indirecta lleva a cabo una intervención más a nivel institucional (en el claustro de profesores, con dirección, etc.).
- c) *Interna-externa*. La intervención interna es realizada por el personal docente a diferencia de la externa, de la que se ocupan los especialistas, que normalmente, no forman parte del personal docente adscrito al centro.
- d) *Reactiva-proactiva*. Llamamos reactiva a aquella intervención que va destinada a la corrección de alguna dificultad, diferenciando la proactiva que va más encaminada a la prevención y al desarrollo de las capacidades totales del alumnado.

En la siguiente tabla exponemos la correlación entre los modelos de intervención asociados a cada eje:

Tabla 1. Ejes de intervención a partir de los modelos en la Orientación educativa

	EJES DE INTERVENCIÓN			
Modelos	Directa-Indirecta	Individual-grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa; pero puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa; pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)
Consulta	Indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)
Mixto	Indirecta y directa (por programas)	Grupal	Interna	Proactiva

Fuente: Bisquerra Alzina y Álvarez González (2010).

3.6. ESTRUCTURAS DE APOYO A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Los equipos de orientación psicopedagógica han sufrido numerosos cambios desde su creación hasta la actualidad. El gran cambio se produjo con la LOGSE, donde se les empieza a dar las funciones y objetivos que conservan hoy día.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) tienen diversas funciones, dependiendo de su tipología y, por tanto, campo de actuación. Aun así se basan en unas funciones generales así como un director provincial que se encarga de la coordinación, estructuración y puesta en funcionamiento de dichos equipos.

Dentro de los EOEPs podemos diferenciarlos según su campo de actuación en los Equipos Generales (EGOEPs), Equipos de Atención Temprana (EATs) y Equipos Específicos (EEs).

De todos ellos, nos centraremos en los EATs, pues son éstos los encargados de la actuación en el campo de la Educación Infantil. No habrá que olvidarse de ninguno de anteriores, y en especial de los EEs, pues se coordinan para llevar a cabo diferentes tipos de intervenciones.

Estos EATs se dedican a identificar situaciones de riesgo o desventaja de los alumnos, y una vez detectadas, facilitan la intervención adecuada. Según Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009) podemos encontrar 71 EATs por toda España, de los cuales, 21 están situados en la Comunidad de Madrid cumpliendo un modelo básico de actuación, a diferencia de Cataluña, la Comunidad Valenciana o País Vasco que cuentan con un modelo propio de cada comunidad, componiéndose de forma diferente los diversos equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Hay dos tipos de EATs: unos son dependencia del Ministerio de Educación y Cultura y otros, la gran mayoría, son resultantes de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y otras instituciones. Las tareas a las que se dedican estos equipos es a aquellas que tienen como objetivo la prevención y colaboración con los centros de Educación Infantil y sus equipos docentes, intervención directa en alumnos con necesidades educativas especiales, con desventajas o apoyo a las familias.

Los EATs, pueden estar compuestos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y maestros de audición y lenguaje.

El EAT mantiene una estrecha relación con los EE's debido a la importancia que la intervención psicopedagógica temprana tiene para el desarrollo posterior de niños y niñas, sobretodo con necesidades educativas especiales o con desventajas. Por supuesto, también se coordina con los EOEPs que intervienen para conocer sus actuaciones y competencias.

Los EAT se centran solamente en alumnos con dificultades o necesidades de aprendizaje así como aquéllos con desventajas socioculturales. Si bien no debemos olvidar a los EEs, los cuales desempeñan una función diagnóstica junto con el centro escolar.

La Resolución de 28 de Julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid (2006) establece las funciones y el cometido de los EATs específicos para su zona de actuación. Estos equipos centran la atención en prevenir e intervenir a una edad temprana, identificando situaciones de riesgo, detectando problemas y facilitando la intervención más adecuada o anticipándose a la aparición. Su principal objetivo es mejorar las condiciones educativas de centros públicos, donde se imparta la etapa de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales. Establecen además unas funciones de apoyo especializado (colaboración en la creación, desarrollo y evaluación de documentos de centro, atención individualizada a los alumnos y ayuda a la colaboración y orientación de familias) y otras funciones en relación con el sector (evaluación y dictamen de escolarización, conocimiento de recursos educativos, sanitarios y sociales del centro escolar y elaboración y difusión de materiales e instrumentos psicopedagógicos).

4. LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

4.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA

Bisquerra (2002) define la tutoría como un elemento individualizador e integrador educativo. Es por ello que delimita la tutoría como Un trabajo de ayuda y orientación de diversos tipos dirigida por el tutor, el cual es ayudado por el resto del profesorado del equipo docente o del claustro. La tutoría puede llevar a cabo de forma individual o grupal durante el desempeño de las tareas del maestro como docente.

A partir de lo anterior, podemos considerar la tutoría como un factor clave para la enseñanza de calidad. A ello se añade que la tutoría es la orientación que realiza el profesorado. Desde el aula, la identificación de problemas es llevada a cabo por los maestros o tutores, que intentan llevar a cabo un seguimiento y guiar al alumno en lo necesario.

García Hernández (2003) señala la importancia de las figuras del orientador y tutor en Educación Infantil, coincidente, por lo general, con la del maestro que atiende de forma más personalizada a cada niño. La función de la tutoría en esta etapa no debe contemplarse como una labor separada que requiere un horario especial sino que se encuentra integrada en el desarrollo diario de la labor docente. Es una función que en esta etapa específica debe primar sobre la función docente y ejercerse simultáneamente.

Tras la lectura de las características de las tutorías que proponen diversos autores como Boza *et al.* (2000), las derivadas al ámbito de intervención de la Educación Infantil podemos sintetizarlas en las siguientes: carácter continuo a lo largo de la escolarización, atención de forma individual para prevenir la aparición de necesidades especiales o para detectarlas y la claridad en las tareas del tutor, del orientador y de los padres.

En Educación Infantil se debe hacer especial hincapié en la detección de problemas o algún tipo de necesidad educativa, ya que es una fase de muchos cambios y de grandes evoluciones tanto en el ámbito cognitivo como en el social, afectivo o físico. Por ello el tutor debe estar alerta ante las posibles dificultades y, en consecuencia, desarrollar actitudes encaminadas a estimular todas sus capacidades. Podemos resaltar la ventaja de

que el tutor sea el mismo durante los tres años que dura el segundo ciclo de educación infantil.

Arnaiz e Isus (1995) nos sugieren que los núcleos de actividades de la acción tutorial en Educación Infantil debe incidir en los siguientes ámbitos (González y Dorio, 1992): la integración del alumno y su familia en el centro, así como su participación, el desarrollo personal y adaptación escolar del alumno; la adquisición de hábitos de higiene, trabajo, comunicación y convivencia; el fomento de la socialización; la atención en aspectos que tengan que ver con la organización y el funcionamiento del grupo-clase; la interiorización de los aprendizajes básicos de la etapa; y las tareas de evaluación.

4.2. OBJETIVOS GENERALES DE LA TUTORÍA

Arnaiz e Isus (1995) plantean una serie de objetivos, tanto generales como específicos, para cada etapa educativa en relación con la tutoría, aunque la mayoría de ellos destinados a etapas educativas superiores (Primaria y Secundaria). Si adaptamos los objetivos a nuestra etapa educativa (Infantil), hablaremos de las siguientes: conocer y valorar la persona del alumno: dinamizar la vida socioafectiva del grupo-clase; orientar personalmente y escolarmente a los alumnos de acuerdo con los principios de individualización y proceso evolutivo; y orientar y hacer adaptaciones curriculares.

Algunos de los objetivos específicos para las etapas de Educación Infantil y Primaria, marcados por los mismos autores, los resumen en el seguimiento del progreso individual; el fomento de la integración de cada alumno en el grupo; la interacción con el grupo y proceso de maduración; y la promoción de la participación de los alumnos, permitiendo que el grupo aprenda a organizarse y resolver conflictos.

Con respecto a los objetivos definidos para la tutoría con las familias, los autores señalan únicamente dos: facilitar el intercambio de información y promover la colaboración y la participación de los padres en la escuela.

García Hernández (2003) destaca de una forma acertada la intervención educativa en la etapa de Educación Infantil tendiendo como objetivo la detección de los desfases y las dificultades en el desarrollo del niño con el objetivo de compensarlos con una oportuna

intervención de estimulación compensatoria que cada niño requiera además de las adaptaciones curriculares, las programaciones de forma individual, según las necesidades observadas por el tutor.

Como hemos podido observar, existen muy pocas referencias hacia los objetivos marcados para Educación Infantil, pues todas se centran en las etapas ulteriores. Posiblemente, si la acción tutorial se llevara a cabo desde una forma más amplia, específica y sistemática desde los niveles iniciales de la educación escolar, la tutoría comenzaría a tomar ese carácter preventivo, de comunicación, implicando a las familias de una forma más activa en la vida del centro.

4.3. AGENTES Y DESTINATARIOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial en Educación Infantil estará compuesta por varios agentes. Según Álvarez (1996 p. 403), los principales agentes implicados en el desarrollo de la acción tutorial son los profesores, ya sean éstos tutores o no formalmente designados para ello, los orientadores, de centro o de sector, los alumnos y los padres. También el AMPA y los agentes sociocomunitarios: ONG's, Administraciones públicas, etc.

Los profesores se encargan de la coordinación de la acción tutorial del grupo-clase, compartiendo esta tarea con los demás profesores que intervienen en ese grupo-clase. Es el dinamizador de las relaciones que se establecen entre la sociedad y el alumnado. Actúa, asimismo, como modelo de análisis de la realidad, favoreciendo una mejor comprensión de la sociedad en la que el alumnado deberá integrarse (Comellas, *et. al.* 2002, p.16).

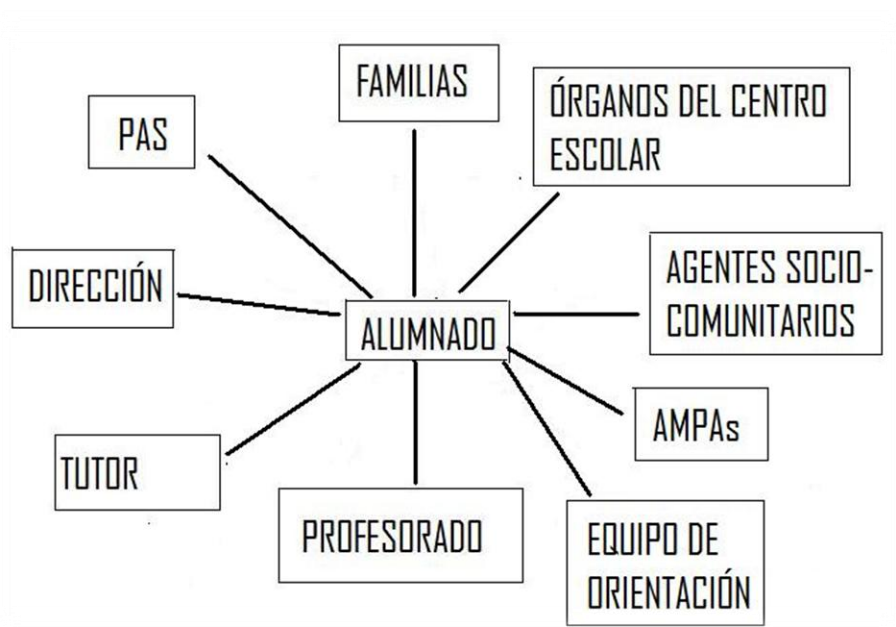
Por otra parte, el orientador es el encargado de asesorar, colaborar y ayudar al tutor y a los demás docentes para llevar a cabo la orientación con éxito. Por supuesto, es el alumno a quien va destinada la acción tutorial, y por ello los verdaderos partícipes al igual que las familias, como responsables y copartícipes de la educación de sus hijos.

Además de esto, como la acción tutorial se lleva a cabo en un contexto institucional, no podemos olvidarnos de los órganos de gobierno del centro, como la dirección, la

jefatura de estudios, el consejo escolar o el equipo de orientación (si existiera en el centro).

Por supuesto, concebimos la familia como el actor implicado en la tutoría más importante, ya que es quien va a tener la última palabra a la hora de aceptar las ayudas pertinentes o llevar a cabo los consejos dados por el equipo de orientación o los profesores. Sólo con su cooperación y con su complicidad se podrá dotar de eficacia y estabilidad a las decisiones que se tomen por consenso y evitar así posibles discrepancias que sólo dificultarán la formación del alumnado⁴. Como veremos más adelante, la familia va a tener un peso elevado en la escuela.

Tabla 2. Agentes educativos implicados en la tutoría



Fuente: Elaboración propia a partir de Boza, *et al.* (2000, p. 41).

Por otra parte, Álvarez (1996 p.403) enumera los principales agentes implicados en el desarrollo de la acción tutorial, nombrando, en primer lugar, a los profesores-tutores como coordinadores de la acción tutorial del grupo-clase, al equipo docente que interviene y comparte la acción tutorial con el tutor, al orientador quien ayuda a que esta

⁴ Para ello, será necesario una acción tutorial procesal que tenga en cuenta la coordinación y continuidad de criterios y resolución de dificultades, por ejemplo, en el cambio de etapa educativa y/o centro (Comellas, *et al.* 2002, p.17).

acción tutorial sea conseguida con eficacia, a los alumnos como destinatarios y partícipes de la orientación educativa y a los padres, siendo éstos responsables y copartícipes del proceso educativo de los hijos.

Además de estos agentes, existen otros de carácter institucional y administrativo, como son el consejo escolar (quien interviene en la elaboración, aplicación y evaluación del PAT), los órganos directivos unipersonales del centro, la comisión de coordinación pedagógica y el equipo de orientación.

Los destinatarios de la acción tutorial en Educación Infantil son, fundamentalmente, todos aquellos alumnos que están matriculados y forman parte del grupo-aula. El tutor ha de considerar las características psicoevolutivas del alumnado en esta etapa educativa y otorgarle un papel activo (Comellas, *et. al.* 2002, p.17). Además de dirigirse a los alumnos, individual o grupalmente, la tutoría va dirigida también, tal y como hemos avanzado en líneas precedentes, a la familia.

Fernández Torres (1991) nos indica cuáles los destinatarios de la acción tutorial, proponiendo para cada uno de ellos los contenidos y las estrategias más adecuadas para su intervención. Si nos centramos en la familia observamos que las estrategias que se llevan a cabo son aquéllas que tienen como principal interés su conocimiento y el del contexto del alumno a través del empleo de técnicas como cuestionarios y entrevistas. Las reuniones de grupo, más centradas a que la familia conozca a los docentes y el contexto escolar, así como el desarrollo de la jornada y detalles de organización, serían las principales estrategias a utilizar, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Destinatarios, contenidos y estrategias

DESTINATARIOS	CONTENIDOS/ÁREAS	ESTRATEGIAS
Familia ⁵	Relaciones	h.1. Reuniones de grupo h.2. Cuestionarios h.3. Entrevista personal

Fuente: Adaptación de Boza *et al.* (2001 pp. 45-46) a partir de Fernández Torres (1991) por MEC (2009 p. 215).

⁵ Nota: Hemos omitido la exposición de otros destinatarios que indican los autores dado el objeto de estudio de nuestra investigación.

Sobre las estrategias para conseguir la información, los maestros de Educación Infantil, deberán solicitarla a los padres de una forma directa, por lo que se deben establecer unas tutorías puntuales en las que el cometido sea meramente preventivo y de acercamiento.

4.4. LAS FUNCIONES DEL TUTOR DE EDUCACIÓN INFANTIL CON LAS FAMILIAS

Riart (2006, p.27) se refiere al tutor como aquella “persona capacitada para orientar al alumno y al grupo clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones adecuadas”. El tutor debe ser capaz de afrontar los problemas o dificultades que se produzcan en el aula. Se trata de una figura de autoridad y ayuda que los niños tienen como referencia para cualquier suceso.

Boza *et al.* (2000) establecen las funciones del tutor en Educación Infantil respecto al marco legal y la relación con los diferentes componentes de la comunidad educativa. Según la LOE, los tutores ejercerán las funciones de desarrollo de actividades previstas en el Plan de Acción Tutorial (PAT), con la colaboración del equipo de orientación educativa: coordinación de la evaluación del alumnado, de su grupo y adoptar la decisión de promoción previa audiencia de los padres; la adecuación del currículum a las necesidades educativas especiales; la facilitación de la integración en el grupo y fomentar la participación; la ayuda necesaria para la resolución de los problemas del alumnado; la información permanente a la comunidad educativa de lo referente a las actividades docentes, la cooperación educativa entre profesores, tutores y padres; la colaboración con el equipo de orientación; la atención del alumnado en los periodos de recreo y actividades no lectivas; y la cumplimentación de la documentación académica individual de cada alumno.

Siguiendo a Boza *et al.*, las funciones del tutor para con las familias son: la contribución del establecimiento de relaciones fluidas, facilitando la comunicación centro-familia; la implicación de los padres en actividades de apoyo y orientación de sus hijos; y la información de todos aquellos asuntos que les afecten.

Por su parte, Redó establece las siguientes funciones básicas que ha de cumplir la orientación familiar realizada por el tutor (2002, p. 100): diseñar y participar del plan de acogida de las familias que llegan por primera vez al centro; orientar sobre las posibles actuaciones familiares adecuadas a las necesidades de su hijo, en función de sus intereses, motivaciones y posibilidades; colaborar con el resto de profesorado, con el alumno y con la familia, en el conocimiento de los itinerarios de orientación, en coherencia con las expectativas de la familia; y diseñar actividades con las familias para intercambiar puntos de vista y establecer criterios educativos.

4.5. CONTENIDO DE LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Lázaro *et al.* (1997) nos explican que la acción tutorial en Educación Infantil debe ir destinada a dar solución a las necesidades educativas de los alumnos, de una forma preventiva y, a la vez, educativa. Las necesidades básicas que se demandan son las siguientes:

- a) Necesidades relacionadas con la coordinación perceptivo-motora. Se trata de aquellas dificultades que se experimentan para explorar el entorno cercano e interactuar con otros. Son dificultades que se suelen detectar en los alumnos hiperactivos o con déficit sensorial o motor. Debemos dar, por tanto, una intervención educativa rica en estímulos que promuevan aquello que les resulta más complicado, bien con interacciones alumno-ambiente, alumno-docente, alumno-alumno, etc. o bien la adquisición del lenguaje, los procesos comunicativos y las rutinas.
- b) Necesidades relacionadas con el desarrollo emocional y socio-afectivo. La acción tutorial debe ofrecer una observación continua a los problemas de afectividad del niño, aunque la causa que lo provocan provenga del exterior. Por ello, hay que crear ambientes que hagan que el alumno se sienta seguro, además de establecer unas normas claras. Dentro de un ambiente de confianza y seguridad, hay que fomentar la exploración de las posibilidades del alumno, desarrollando su autonomía personal.
- c) Necesidades relacionadas con la adquisición y el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Estas necesidades pueden ser por un déficit sensorial o

neurológico. Por ello, la acción tutorial debe dotar a los alumnos de un lenguaje (no solo oral) para que pueda regular sus conductas y sus decisiones.

- d) Necesidades relacionadas con las interacciones sociales. De estas necesidades, se destacan, en especial, las relacionadas con la adquisición de hábitos que ayuden a la adquisición de comportamientos adecuados. Por ello, la acción tutorial debe trabajar de forma sistemática, actividades que ayuden a la adquisición de autonomía social y personal.

Según Bisquerra (1998, pp. 152-157) la función del tutor es una de las más complicadas que posee el docente, pues la supervisión del progreso intelectual, emocional, social y físico del alumno es una tarea altamente compleja. Además, debe también tener en cuenta a la hora de esta evaluación la realidad contextual de cada alumno, valorando los resultados de aprendizaje y haciéndoselo saber a los alumnos.

El peso fundamental del proceso de evaluación recae, como hemos dicho, en el tutor, pero también colaboran en ello el resto de miembros del equipo docente y la jefatura de estudios, mediante tres sesiones de evaluación cada año escolar.

Esta complejidad se acentúa cuando un alumno requiere una atención psicopedagógica especial y se deben realizar adaptaciones curriculares (Méndez Zaballo, *et al.* 2009). La elaboración de las modificaciones curriculares requiere una exhaustiva evaluación psicopedagógica de las necesidades de los alumnos, además de una estrecha relación con el tutor, el orientador y los profesores de las diferentes materias. Tras la evaluación, debemos crear la propuesta curricular a nivel general o individual. En nuestro caso, al ser de Educación Infantil, es inusual que los alumnos tengan muchos profesores, pero cada vez más encontramos que además del tutor existe el maestro de lengua extranjera, de religión o de psicomotricidad. Este es un proceso que se debe de realizar en constante comunicación y colaboración con la familia.

La labor fundamental del tutor es la de facilitar al alumno la consolidación de las habilidades de diferentes áreas curriculares que favorezcan aprendizaje, aunque no exista una necesidad educativa especial que atender. Es decir, la acción tutorial debe enfocarse a potenciar el desarrollo integral de cada sujeto con el mayor número de recursos posibles.

En caso de alumnos con otros problemas más concretos, ya sean problemas de concentración, planificación del trabajo, etc., la ayuda del tutor podrá ser demandada por las familias. Esta ayuda debe dirigirse a los alumnos en las horas específicas de tutoría, y a los padres en reuniones con carácter periódico para que supervisen y ayuden la adquisición de los hábitos.

En la etapa de Educación Infantil haremos hincapié en consolidación de habilidades sociales así como hábitos de vida saludable y la adquisición de responsabilidades. Se hablará con las familias la independencia del alumno, intentando que se trabaje en casa, pues así se contribuirá a un desarrollo más completo del mismo (Bisquerra, 1998, pp.157-162).

Pero también la acción tutorial es el medio más importante para asegurar que todas las actividades docentes se encaminen hacia el desarrollo integral del alumno. Para la consecución de este objetivo, el tutor cuenta con diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de aplicación individual o colectiva que se complementan con otras actividades grupales, como seminarios, evaluaciones socioafectivas, etc.

Desde principio de curso se deben ir trabajando diferentes temas, adecuados para la acción tutorial en la etapa de Educación Infantil que tendrán como objetivo facilitar la integración social individual y grupal, así como el desarrollo personal y afectivo de cada alumno, potenciar la organización cooperativa y el clima del aula, así como desarrollar actitudes positivas en el área sociomoral, cultural y medioambiental.

Las relaciones entre profesor-alumno y entre alumnos, pueden fomentar el aprendizaje en el aula y a la vez que el papel del profesor como guía y no como autoridad. Ya desde la Educación Infantil, debemos ayudar a los alumnos a resolver por ellos mismos los problemas que se les plantan, siendo el tutor un apoyo para hacerlo pero no la solución (Bisquerra, 1998, pp.157-163).

La labor del tutor para enseñar a convivir debe finalizar en un enfoque sobre la educación en valores. La intención educativa debe concebirse como un elemento de un proyecto común que vincule a toda la comunidad educativa en los ámbitos de acción que inciden sobre la personalidad integral del alumno, para lo cual es necesario el planteamiento de objetivos ambiciosos que promuevan un crecimiento afectivo y moral dentro del grupo-aula.

Hemos podido comprobar la importancia de los programas de educación en valores en el desarrollo institucional de la tutoría. La importancia de estos programas está dirigida, según Tarrés *et al.* (2005), a potenciar en el alumnado “el desarrollo y la lucha por la igualdad, la equidad y la dignidad humana, valores a los que el tránsito por el proceso de investigación” (p. 4). A partir de esto se podría crear, de este modo, un sentimiento de unión entre familia y escuela, que facilitase el trabajo a ambas partes, ya que todos remamos hacía un objetivo común: la educación y bienestar de los alumnos/hijos.

Méndez Zaballos (2002, pp. 87-88) proponen una relación de pautas del tutor para la actividad de los padres implicados en las actividades cotidianas dentro del aula. Si la actividad de los padres se plantea en el momento de la salida de la tarde, una vez los niños se despiertan de la siesta, la participación de éstos estaría enfocada a favorecer que cada niño se responsabilice de la recogida del material y otras tareas, creando o afianzando hábitos y destrezas. Lo mismo ocurre si la colaboración consiste en encargarse de la colocación de las prendas de abrigo y objetos personales con los niños a la hora de la entrada o salida al recreo o del centro. En los momentos de aseo, los padres pueden apoyar la indicación y el recuerdo verbal de la secuencia de la rutina a sus hijos, alabando su ejecución para potenciar su autoestima. En el juego, los padres que participen deben ser conscientes del lenguaje a emplear con los niños, de su empleo diferenciado y personalizado con cada uno, dependiendo de su ritmo madurativo. Deben asumir que su actitud es un “modelo” a la vista de los niños.

5. LA TUTORÍA CON FAMILIAS

5.1. LA EVOLUCIÓN DE LA FAMILIA

Si echamos la vista atrás dentro de nuestra experiencia escolar, veremos cómo siempre ha existido de un modo u otro una relación familia-escuela. En la escuela de hace 40 años, la comunicación de la familia con el maestro se producía ante un problema de comportamiento, obteniendo esta relación, una dimensión negativa. Dos décadas más tarde, la sociedad y las familias han cambiado y, con ello, la educación.

Debido a las transformaciones sociales y a los cambios que se producen a lo largo de los años, la familia, como claro núcleo social, ha ido cambiando. Actualmente hay una gran diversidad de modelos familiares, lo que ha llevado a un gran cambio en el modelo de escuela tradicional, el cual todavía continúa produciéndose. Este avance social va desde la forma de impartir las clases, a los recursos usados para ello, afectando, por supuesto, a la vida participativa de las madres y padres en el contexto escolar.

Antes de empezar un análisis sobre la familia y su evolución socio-histórica, debemos conceptualizar lo que entendemos por ella. Para ello emplearemos la definición elaborada por Jelin (1998, p. 15) por tratarse de una de las más sencillas y concretas: la familia es un “agregado social y célula primordial de la sociedad”. La familia se caracteriza por su progreso debido a los cambios sociales, lo que transforma también las funciones que desempeña como agente educativo. Tanto es así, que la familia regula, canaliza y confiere un significado social y cultural a la sexualidad y a la procreación.

Para hacer una distinción entre la familia de antes y de ahora, tomamos como referencia un cambio social en concreto el proceso de industrialización. Por ello se hará una diferencia entre la sociedad industrial, por un lado, con la característica de distinción funcional, con un carácter institucional, función social y, por tanto, la socialización cultural de los hijos y cónyuges. En la sociedad post-moderna se produce una diferenciación relacional, en la que se producen vínculos de naturaleza relacional con ayuda recíproca que desencadena una relación *sui generis* entre sexos y generaciones.

Por lo tanto, la familia es algo social e histórico, que cambia en función de las necesidades de la sociedad, desarrollando funciones sociales que además regula, canaliza y confiere significados sociales y culturales a la procreación.

Hay un concepto de familia tradicional definido a partir de las funciones que aportaba y que actualmente se han perdido. Según Donnati (1993) la familia relacional tiene un valor añadido (entendido como la forma en la que la familia actúa y aporta a la sociedad con la que se relaciona), la capacidad de que cada familia construya las reglas de su vida, y un sentido desinteresado de la existencia de sus miembros. La familia según este autor, en cuanto tipo particular de praxis social, debe de poseer una sustancia propia y representar una relación social plena; es decir, es un fenómeno social total, supraindividual y suprafuncional, fundado en la plena reciprocidad entre géneros y generaciones e identificado por el código simbólico del amor.

La definición de Donnati está compuesta de todas las características que podemos observar en la familia, la cual se crea desde el amor, obteniendo unas funciones sociales establecidas para todas ellas, pero también poseen elementos individuales, creados por cada una concreta en relación con sus valores o creencias.

A lo largo de la evolución histórica de la familia, se han producido unos cambios sociales que han sido clave para que surjan las diferentes modelos que podemos encontrar hoy. Entre los diversos motivos de los cambios en las figuras formales que integran la familia, podemos citar la legalización de la Ley del divorcio de 1981, aparición de las familias binucleares, combinadas o reconstituidas, la ley que engloba la reproducción asistida y la adopción y, por último, el Código Civil de 2005 que permite el matrimonio entre parejas del mismo sexo u homosexuales.

5.2. NUEVOS MODELOS DE FAMILIA

Según Meil Landwerlin (1998, pp. 190-192), desde los años ochenta se ha producido un gran descenso de la nupcialidad, afectando a los índices de natalidad, produciéndose a una edad más tardía y teniendo ello como resultado un menor número de hijos. Por

tanto, si la edad de contraer matrimonio aumenta cada vez más, el rango de edad para tener hijos disminuye, naciendo así menos niños por familia. Este autor recalca la diferencia entre las familias tradicionales con un número elevado de hijos respecto de las familias actuales, de uno o dos descendientes. Esto ha afectado al concepto de familia tradicional entendido como la familia patriarcal donde el hombre y la mujer que se unen mediante matrimonio y conviven, además, con los hijos biológicos, quedando establecidos los roles de cada miembro.

Este ideal ha ido cambiando por diversos motivos como: los nuevos modos de construir la familia, los cambios en los miembros o los cambios de los componentes que la forman. Es decir, cada vez hay más hijos extramatrimoniales, un número elevado de parejas que viven sin casarse o el cambio de los roles entre hombres y mujeres, siendo la autoridad compartida por ambos, buscando una igualdad con la incorporación de la mujer al mundo laboral.

Como consecuencia de estos cambios, podemos encontrar diferentes tipos de familias recogidas por varios autores. Nos vamos a centrar en uno de los análisis de la familia de Anthony Giddens (1991 pp. 189-228). En él se exponen los siguientes modelos de familias:

- a) Hogares monoparentales. Son cada vez más diversos y habituales. Podemos encontrarlos tanto de una forma voluntaria como forzada (viudedad).
- b) El padre “ausente” en referencia a aquellos padres que por motivos como el divorcio, pasan menos tiempo con sus hijos, perdiendo el contacto parcial o totalmente.
- c) Volverse a casar, por lo que se tienen nuevos hijos, se vive con los hijos del otro matrimonio o se quedan con la persona que no se haya vuelto a casar
- d) Segundas nupcias, la cual la define Guiddens (p. 210) como “aquella en la que al menos uno de los adultos es padrastro o madrastra”. Es un tipo de familia cada vez más numerosa. Esta familia da problemas en cuanto a la existencia de un padre o madre biológico que vive lejos pero todavía influencia a los hijos, ponen a prueba la cooperación entre las parejas divorciadas, y grandes tensiones si el otro no lo acepta.

- e) La cohabitación entendida como “situación que se da cuando una pareja que mantiene una relación sexual convive sin estar casada” (p. 221) que se está extendiendo y haciéndose cada vez más numerosa.
- f) Familias con padres homosexuales, las cuales han aparecido con la legalización del matrimonio de personas del mismo sexo y con posibilidades de adopción o de inseminación artificial en caso de dos mujeres.

Rodríguez Rodríguez (2004 pp. 76-79) aporta otra clasificación, basándose en Alberdi Alonso (1995) y Rodrigo y Palacios (2000), donde encontramos modelos como las familias adoptivas, que muestran una gran cohesión y otorgan gran importancia a las normas y altos niveles de afecto (Rodrigo y Palacios, 2000), las familias separadas o divorciadas y reconstruidas, que poseen una gran carga de tareas además de los que psicológicamente supone una separación, por ello pueden no educar a los hijos de una forma completamente correcta, buscando en otros familiares un colchón afectivo para amortiguar esas tensiones. Esto ocurre tanto en la persona en la que recaiga la custodia como en la que tiene establecidas una serie de visitas temporales.

Las parejas sin hijos, según Alberdi Alonso (1995), son la segunda forma de convivencia más importante, estando en aumento, incluye a aquellos que no tienen descendencia y aquellos que la tienen pero ya se han emancipado. Las familias monoparentales están formadas tanto por personas mayores viudas como por menores de 50 años con hijos jóvenes. Esta última va unida a problemas económicos por el papel de la mujer en el ámbito laboral. Aquí los abuelos tienen una función muy importante, tanto de sustento económico como de ayuda. También existen los hogares extensos, entendidos como la pareja, los hijos y alguna persona más. Y los hogares múltiples, donde conviven dos o más núcleos familiares, y los hogares unipersonales, en el que España muestra la tasa más baja europea. Estos modelos de familia están formados por personas con un nivel económico que les permite vivir solas por decisión propia.

En la escuela debemos adaptarnos a estas evoluciones sociales que han derivado en la aparición de diferentes tipos de familia. Es por ello que deberemos estar pendientes de lo que demanda el contexto social, adaptando tanto los contenidos y las metodologías docentes empleadas para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje como en los

recursos utilizados para ello y, por supuesto, en la relación con la propia familia. Es decir, según las familias presentes en nuestro aula haremos unas u otras actividades, pues deberemos adecuarlas a todas las situaciones fomentando la integración. Un ejemplo que cada vez está más extendido es la celebración del día de la familia en lugar del día del padre o de la madre.

5.3. LA ACCIÓN TUTORIAL CON LAS FAMILIAS

La máxima del tutor como mediador del proceso educativo es la de coordinación y colaboración directa con las familias, a las que informará en lo que concierne al desarrollo escolar de su hijo, intercambiando información y negociando de manera conjunta estrategias para solucionar las situaciones que puedan obstaculizar su desarrollo educativo.

La metodología de intervención del tutor con las familias variará en función del objetivo que se marque, ya que podrán ser reuniones, entrevistas, etc. La Administración educativa propone una reunión trimestral con los padres, planificadas de antemano dentro del PAT y que tendrán que tenerse en cuenta con el objetivo de evaluar el mismo para consolidar los mecanismos que aseguren la implicación constante de los padres en la tarea educativa del centro.

El PAT debe prever las diversas acciones coordinadas por el departamento, el jefe de estudios, el EOEP y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), encaminadas a que las actividades que se realizan puedan ser evaluadas por los tutores, el alumno y las familias, creando así un medio abierto y dinámico, capaz de coordinar y adaptar la tutoría a todas las necesidades educativas.

La escuela y la familia comparten un mismo objetivo: educar a los hijos de la mejor forma posible para que adquieran unas destrezas básicas en todos los ámbitos y educarlos como personas y ciudadanos críticos y socialmente responsables. Por ello, el trabajo que realizan ambas agencias educadoras debe ir siempre hacia la misma dirección, siendo compañeros, con diferentes papeles, eso sí, pero no enemigos.

Durante las tutorías se produce la comunicación de una forma más activa y concreta con las familias, pues se focaliza la atención al alumno, siendo una importante fuente para

prevenir o actuar. Por este motivo, debemos tener claras las funciones del tutor respecto a la familia para poder intervenir de forma realista y eficaz.

Podemos ver cómo uno de los objetivos de la tutoría establecidos por Tena *et al.* (1998 p.29) se centra en “facilitar intercambios frecuentes de puntos de vista entre familia y tutor, haciendo efectiva la colaboración familia-escuela”. Lo que nos hace ir más allá del pensamiento generalizado de la tutoría como elemento o agente negativo.

Álvarez (1996 p. 403) nos habla de los principales agentes implicados en el desarrollo de la tutoría, entre los que señala los padres, considerándolos como “responsables y copartícipes de la educación de sus hijos”.

Por otra parte, Boza *et al.* (2000 p. 46) exponen una serie de funciones que debe ocupar el tutor respecto de las familias: la orientación a los padres sobre el momento evolutivo del alumno y la forma de abordar los posibles problemas colaborando con el servicio de la orientación; la información periódica de la marcha del grupo y de la evolución de cada alumno en particular, pidiendo información sobre el alumno para conocer mejor su situación, así como de la organización, normativa, decisiones del claustro y de la junta; informar a la familia sobre la situación académica del alumno, ofreciéndoles posibles opciones para el futuro; y, por último, hablar con la familia de las faltas de asistencia, incidentes o sanciones.

Cada vez más, las familias muestran una comunicación más fluida con el centro escolar, viendo la educación de los hijos desde la escuela como algo en lo que hay que cooperar. El tutor debe ser en enlace de esta comunicación, siendo el que informe a los padres sobre el alumno (recogiendo la información de los demás profesores) y las familias tendrán las reuniones formales con el tutor de forma individual, donde le expondrán su caso, y grupal.

De nuevo Boza *et al.* (2000 p. 175) destacan una serie de aspectos de acuerdo con la relación escuela-familia. Consideran fundamental animar a los padres a que acudan de forma voluntaria y periódica para informarse o consultar aspectos educacionales de su hijo o bien del grupo. También que se debería evitar la entrevista tutorial centrada en problemas. La tutoría debería ser algo sistemático con actitud positiva destacando en mayor medida los logros que las dificultades o problemas del alumno, así como mantener en la entrevista una actitud cordial y de respeto entre las partes.

Las familias cada vez son más variadas y con diferentes contextos y factores que influyen en la educación de los niños. Estos cambios pueden ser comprendidos por tres datos, es decir, por las condiciones duras de vida en un amplio número de familias, la presencia de familias extranjeras y un incremento de familias monoparentales. A estos podríamos sumar la evolución de los códigos de comunicación y conducta que dejan a los padres al margen de la realidad escolar de sus hijos (Marchesi. 2004 p.197).

Coleman (Cit. por Marchesi, 2004 p. 205) nos ofrece una clasificación de la tipología de las familias atribuyendo cualidades de cara a la escuela, como podemos ver en la tabla que mostramos a continuación.

Tabla 4. Tipologías comportamiento de familias en el centro escolar

TIPOLOGÍA FAMILIAR	RASGO DISTINTIVO
<i>Familia persistente</i> Está comprometida activamente y usa sus conocimientos y contactos para intervenir en favor del niño.	Comprometida.
<i>Familia anónima</i> Es percibida sin importancia por los profesores y , además que la escuela no la tenga en cuenta.	No participa.
<i>Familia como maestra en casa</i> Tiene una manera compensadora de actuar, pues adopta el papel del profesor y desarrolla técnicas para enseñar a su hijo en casa.	Adopta el papel del maestro.
<i>Familia como mediadora poco dispuesta</i> Reconoce que el niño necesita ayuda y acepta la existencia de oportunidades de intervención pero actúa de mala gana porque quizá pueda ser poco positivo para el niño.	Acepta la ayuda ante un problema, pero no lo concibe como algo bueno.
<i>Familia como abogada inefectiva</i> Trata de mediar e intervenir pero sin éxito por lo que se siente rechazada por la escuela.	Se siente rechazada por la escuela cuando interviene.
<i>Familia como mediadora-interviniente</i> Experimentada y hábil que establece una buena relación entre el hogar y la escuela, manteniendo además una comunicación fluida con el niño.	Buena relación con la escuela y con el niño.

Fuente: Elaboración a partir de Coleman (Cit. por Marchesi, 2004)

No debemos olvidar nunca que la familia es el núcleo más importante de educación. Por ello, podemos señalar unas funciones que tiene la familia respecto a la educación,

recogidas por Parada Navas (2010 pp. 18-19): satisfacer necesidades básicas, educar en sociedad enseñando las normas de comportamiento, costumbres, valores sentimientos, relaciones con los demás, etc., y formar miembros sociales que se desarrollen de una forma productiva.

Antes la educación que se impartía por las familias marcaba unas pautas, que por lo general eran similares a las que habían recibido de las generaciones anteriores (unidad económica, de convivencia y de valores), pero a mitad del siglo XX el modelo educativo que venía siendo de tipo restrictivo o autoritativo se convierte más permisivo pues los valores familiares pasan a estar centrados en el niño, estando todo organizado alrededor de él (Parada Navas, 2010, pp. 27-28).

Son estos motivos los que hacen que la familia tenga un papel central en la educación. Por ello la escuela y la familia son los grandes agentes educadores. Como nos recuerda Parada Navas (2010, p. 31) hay padres que creen que su labor educativa es la de facilitar la educación escolar. Como tutores, se puede cambiar esta perspectiva haciendo que los padres estén presentes en la vida del centro, participando de una forma activa y haciéndoles partícipes de los logros, de los procesos y, por supuesto, de la educación escolar de sus hijos, haciendo así que se trabaje conjuntamente.

Pérez Díaz *et al.* (2001 pp. 62- 63) defienden la idea de que las familias actuales en los países avanzados están desde hace unas décadas menos implicadas en la educación formal de sus hijos. Esto se puede deber a razones como un mayor número de mujeres que trabajan fuera de casa, el debilitamiento de los lazos de las grandes familias y el aumento de familias monoparentales. Aunque compartimos la idea de que las familias han cambiado y con ello la forma de implicarse, no podemos compartir este punto de vista de forma ortodoxa puesto que habrá familias como, por ejemplo, las monoparentales que puede que estén más implicadas en la formación escolar que, por ejemplo, las familias nucleares o reconstituidas.

Estos cambios sociales a la hora de educar traen consigo unas consecuencias como la tensión que se produce entre las normas que sigue y transmite la escuela en contraposición con los que defienden los códigos de cultura juvenil y la acumulación

por parte de la escuela de tareas que antes eran asumidas por las familias, como pueden ser la educación moral y cívica, la orientación e incluso la afectividad.

A pesar de esta complementariedad de las tareas que deben llevar a cabo las familias o las escuelas, no debemos olvidar que el trabajo conjunto de ambas agencias educativas es la mejor manera para conseguir el correcto desarrollo del niño. Por ello, como docentes debemos crear, a través de las tutorías, una continua y fluida comunicación con las familias, una comunicación que vaya más allá de la consulta e intervención sobre aspectos negativos del alumnado. Debemos resaltar que esta comunicación es más fácil de conseguir mientras más pequeño sea el alumno, es decir, en la etapa de la Educación Infantil se tiene un contacto diario con las familias o personas cercanas a ellos pues deben llevarles y recogerles todos los días y el maestro estará presente.

Ausín Zorrilla *et al.* (2002 pp. 391-400) señala tres líneas de intervención familiar dentro de la Orientación educativa, a saber: la de desarrollo, la de prevención y la de modificación. A partir de estas tres grandes líneas, se dan siete niveles de intervención que van más allá de la tutoría como un mero intercambio de información puntual sobre un suceso concreto. Esta base se nos presenta diferentes tipos de intervención, siendo más fácil que el tutor de una respuesta apropiada a la característica concreta de cada alumno. No podemos aplicar una fórmula universal, pues no todos los niños son iguales, al igual que tampoco lo son las familias o los contextos en los que se desarrollan y desenvuelven habitualmente.

La información que se aporta a las familias va dirigida para poder establecer una comunicación fluida. En este caso, es la escuela quien toma la primera iniciativa y habla a los padres sobre el desarrollo del alumno en función la etapa evolutiva en la que se encuentre, mostrando las adaptaciones curriculares o los planes de trabajo propuestos.

Las consultas entre el tutor y las familias tienen un carácter preventivo, creando un modelo de aprendizaje unitario y múltiple a la vez. Además persigue que el tutor y la familia se beneficien del intercambio de información, remodelando la energía de ambos sistemas para atender mejor las demandas de desarrollo y crecimiento que el alumno lleva consigo.

El consejo se entiende como una intervención dirigida a modular los diferentes aspectos de la dinámica familiar, permitiendo una mejora del clima y la intervención comunitaria son programas efectuados conjuntamente por varias estructuras comunitarias para hacer frente a la desestructuración de la familia.

Debemos entender la familia como sistema donde los componentes interactúan o como una parte de un gran sistema. Dado que se produce este intercambio con el medio (sistema abierto), compuesto por su totalidad, la permanencia y cambio a la vez, la retroalimentación y una orientación dirigida hacia las metas que queremos conseguir. Por tanto, si consideramos la familia como un sistema abierto, podemos observar que hay factores externos que son la fuente de crecimiento de la familia como son el sistema sanitario, el trabajo, el ocio y la participación en la comunidad, y por supuesto, el sistema educativo.

Lara Ramos (2008 p. 142-143) tiene en cuenta las actitudes que las familias tienen respecto de la escuela para poder entender dicha relación. Esta relación la podemos sintetizar en cuatro actitudes. En primer lugar, la *actitud anónima*, es decir, aquélla que no va por el centro, ni siquiera a la primera reunión grupal de curso, sólo se reúne con el tutor si éste le llama. En segundo lugar, la *actitud sumisa*, es decir, aquélla que delega la educación en la escuela. Va al centro cuando se la llama, acepta las normas y consejos, y no participa de la vida del centro. Otra actitud es la *familia atareada o ocupada* laboralmente. Por esa razón no asiste al centro y no visita al tutor. Esta familia no participa pero muestra apoyo moral y mantiene el contacto con el centro si tiene una duda o es solicitada. Por el contrario, con la *actitud participativa*, la familia asiste con frecuencia a hablar con el tutor, implicándose en la educación de su hijo y colaborando frecuentemente en las actividades del centro.

Para llevar a cabo el trabajo con la familia, el tutor puede emplear diferentes estrategias y técnicas. Bisquerra (1998 pp. 163-164) nos habla de reuniones, seminarios y conferencias con grupos de padres, incluso la participación en ciertas actividades extraescolares o la entrevista personal. Hace referencia a la entrevista como la técnica más utilizada para evaluar, intervenir y asesorar.

Varios autores han estudiado la participación de las familias en el ámbito escolar. Algunos de ellos son citados a continuación por la relevancia de la temática que tratan en sus investigaciones.

Camera Estrella y López González (2011 pp. 274-275) en su estudio sobre los estilos educativos nos dicen que la orientación se debe acomodar a los contextos y a las circunstancias individuales de cada familia y señalan la importancia de “prevenir y remediar” las dificultades que se encuentren para que el espacio sea el adecuado para los hijos. A partir del estudio que han realizado, concluyen que la familia proporciona en el alumnado actitudes y capacidades ante situaciones que requieran esfuerzos y elecciones. Además establecen la necesidad de la implicación familiar en la educación escolar, tanto en diferentes momentos evolutivos como en las habilidades comunicativas y educación emocional.

No debemos olvidar que en la familia recae el peso más importante de la educación de los niños. En ellas debe haber un clima tranquilo y de afecto, contribuyendo al desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales de los niños. En la escuela, debemos estar al tanto de lo que ocurra en las familias, pues para poder dar una ayuda, o simplemente una enseñanza enriquecedora e individualizada a las características concretas de cada uno. Por ello, es necesario conocer el contexto en el que el niño se mueve, siendo así un copartícipe de la educación junto con las familias. Estas situaciones se pueden prevenir y trabajar si tenemos una comunicación fluida con los padres y madres, así como un trabajo continuo que se complemente entre las dos instituciones.

Collet y Tort (2008), por su parte, añaden que la participación de las familias debe ir más allá del voluntariado. Además, resaltan la escasa ambición y poca claridad de las leyes respecto al tema de la participación de las familias pues dejan al parecer del centro la colaboración de las familias. Creen que si las leyes educativas apostaran por ello, habría complicidad y participación de las familias en el sistema educativo, con el objetivo de elaborar juntos un proyecto educativo de éxito escolar, social y personal para todo el mundo.

La participación de las familias en la formación de los alumnos posee una serie de ventajas tanto para el propio tutor como para las propias familias (Méndez Zaballo, *et. al.*, p.85):

- Para el tutor, la cooperación en determinadas tareas con el grupo puede ser un recurso educativo que contribuya a una mejor y mayor atención personalizada de los alumnos y, por supuesto, al logro de las metas previstas. También fomenta la comunicación y la participación entre los agentes implicados y permite observar los modelos de relación existentes.
- Para los padres, conocer de primera mano la experiencia educativa de la que participan sus hijos, es la primera ventaja que puede conllevar su implicación en el centro. Su implicación enriquece su conocimiento sobre su hijo al verlo desenvolverse en otro contexto y con sus iguales. Asimismo, obtienen modelos educativos directos por medio de la observación del estilo formativo empleado por el tutor. Y en el caso de los padres provengan de un nivel sociocultural bajo, obtienen mayor beneficio educativo.

Para lograr una influencia eficaz de las familias y, de modo indirecto, en el comportamiento y actitudes de sus hijos, el tutor ha de seguir las siguientes pautas (adaptación de Viana Arroyo, 1991, pp. 58-60):

- Actuar con ejemplos que supongan una muestra de buena voluntad.
- Tratar que los niños dispongan de tiempo suficiente para jugar con sus iguales.
- Mostrar signos evidentes de comunicación con los hijos a través de los signos externos como miradas, caricias, etc.
- Evitar ser o actuar como “jueces” de las cuestiones escolares.
- Hablar con respeto y compostura.
- Manifestar plena fe en los hijos. Esa actitud llevará a que ellos crean en sí mismos y aumente la confianza mutua entre padres e hijos.
- Facilitar los comportamientos que favorezcan la madurez, tratando de ignorar aquellas situaciones que no les salgan bien.
- Demostrar abiertamente la afectividad hacia el hijo y ensalzar su buen comportamiento. Si bien, habrá que evitar premiar de forma sistemática

cualquier triunfo, y cuando se haga, mejor hacerlo con el elogio verbal que con regalos materiales de valor.

- Evitar ser exigentes, inflexibles e insensibles en el rendimiento escolar cuando las posibilidades madurativas del alumno estén o sean limitadas, sea cual sea el motivo.
- El diálogo y el ejemplo como estilo de educación de los hijos.
- Distribuir a los hijos diferentes grados de responsabilidad, exigiéndoles su cumplimiento.

5.4. LA PARTICIPACIÓN FORMAL DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

La forma de participación formal de las familias más conocida y extendida es el Consejo Escolar del Centro. Feito Alonso (2007) realiza un estudio en el que concluye que la participación de los padres es escasa en todos los sentidos. En él habla de la “participación parcial y la pseudo-participación”, según la clasificación creada por Pateman, recogida por Fernández Enguita (2003, p.162), señalando la familia tiene que ver en la toma de decisiones pero no las comparte. La conclusión final a la que llega Feito Alonso es que los Consejos solo pueden ser la cúpula de la democracia escolar si toda la vida del centro transpira democracia, lo que habría de significar la existencia de una ciudadanía más participativa que la que tenemos actualmente y de unas familias democráticas. Posiblemente no se produzca una mayor participación de esta forma ya que se ve como algo más formal, por lo que muchas familias lo evitan. Por tanto, si quieren participar del centro, deberán conocer también otras vías para hacerlo, pues sino, muchos de ellos decidirán no colaborar, siendo perjudicial para todos.

Cabe resaltar que dentro de los numerosos resultados del estudio realizado por Martín Bris y Pérez Valiente (2007 p. 37) sobre la participación de padres y madres en el sistema educativo, creemos conveniente destacar la petición de “trabajar en una línea de mayor implicación del profesorado en actuaciones relevantes como la tutoría de alumnos y padres.”

5.5. OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN: BUENAS PRÁCTICAS

Además de la tutoría como una de las formas más importantes de participación en la vida del centro, podemos encontrar otros cauces y experiencias como, por ejemplo, las Comunidades de Aprendizaje, las conclusiones del Proyecto INCLU-ED o las Escuelas de Padres y Madres.

5.5.1. Las comunidades de aprendizaje: la participación real de las familias hecha realidad

Flecha *et al.* (2003, p. 6) exponen que las comunidades de aprendizaje pretenden “transformar las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela por una nueva estructura más abierta, participativa e igualitaria”. Igualmente señalan que los miembros de la comunidad educativa deben tener presentes y, por tanto, cumplir las funciones asignadas a cada uno. Por ello, las familias deben colaborar en la educación del centro escolar, pero no hacer las funciones de los profesores, que es uno de los grandes miedos a la hora llamar a la participación familiar.

Valls Carol (2000. p. 74) define la Comunidad de Aprendizaje como:

“Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”.

Grañeras *et al.* (2011) nos avalan el éxito de las comunidades de aprendizaje, siendo notoria la contribución de estos programas de participación de las familias al incremento del rendimiento escolar del alumnado⁶. Sin embargo...

“la investigación debería ir más allá de la mera correlación entre el nivel educativo de las familias y el rendimiento de los niños y niñas, e identificar estrategias que fomenten la interacción del alumnado con el resto de miembros de la familia y, en consecuencia, abran nuevas oportunidades de aprendizaje, tanto para el alumnado como para los demás agentes sociales.”

Grañeras *et al.* (2011, p. 72)

⁶ Algo también demostrado por Blanchard y Biller (1971) y Musitu *et al.* (1998) (Cit. por Redó, 2002, p. 99).

La necesidad de una educación participada es clave para poder eliminar la exclusión social. Evidencia de ello son los resultados obtenidos de los diferentes proyectos integrados en el INCLUD-ED^{7 8}.

Salimbeni (2011 pp. 21-22) hace referencia al éxito de los programas de participación familiar, reflexionando sobre la importancia y las grandes influencias que tiene la participación de los diferentes agentes educativos en la educación.

El Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona ha analizado los diversos tipos de participación de la familia en la escuela, así como su influjo en los aprendizajes y el rendimiento escolar. Podemos establecer cinco tipologías de participación, establecidos por la Comisión Europea (2000), según expone Salimbeni (2011 p. 22):

- a) *Informativa*. La relación entre la escuela y la comunidad es esencialmente la transmisión de información a través de la asistencia a reuniones organizadas por la escuela u otras actividades. Durante el intercambio comunicativo, las familias conocen lo que sucede en la escuela, pudiendo opinar sobre ello, pero sin poder actuar.

⁷ El proyecto INCLUD-ED es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea. El proyecto INCLUD-ED es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco. Asimismo, el proyecto INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Según los investigadores de este proyecto, Europa necesita identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas al cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan cumplir los objetivos de Lisboa. Por último, INCLUD-ED se centra en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, hasta el nivel obligatorio (infantil, primaria, secundaria, y los programas de formación profesional y de educación especial).

⁸ El Instituto Catalán de la Mujer del Gobierno de Cataluña financió en 2007 el proyecto “La participació de les famílies als centres educatius de Primària. Una eina de transformació dels estereotips sexistes”. El objetivo de este proyecto era identificar y analizar la forma en que la participación de la comunidad educativa en la escuela, especialmente la de las mujeres, está contribuyendo a la transformación de los estereotipos de género.

- b) *Consultiva*. Encaminada a los órganos de gobierno, con escasa participación y padres que poseen un cierto nivel de estudios, pues muchos de ellos lo entienden como algo complejo donde no todos puedes intervenir, ya que tienen un peso importante.
- c) *La decisoria*. Se participa principalmente en los contenidos y evaluación de la enseñanza en lugar de las políticas del centro y personales, tomando las decisiones junto con el profesorado. Además permite a los centros asegurarse de las altas expectativas y que la educación de calidad sean las prioridades fundamentales.
- d) *Evaluativa*. No es una práctica muy extendida, pero permite contemplar diferentes puntos de vista sobre la evaluación y la evolución de los alumnos, al igual que permite realizar una evaluación general del centro.
- e) *Educativa*. Se trata de una participación en el proceso de aprendizaje de los niños, formando parte del centro. Es en esta forma de participación donde situamos las Comunidades de Aprendizaje, caracterizadas por ser heterogéneas y realizar múltiples interacciones.

Podemos hablar de una serie de principios de una comunidad de aprendizaje, siete en concreto, que pretenden ser un modelo que se utilice a la hora de pensar acerca del aprendizaje dialógico y la práctica. Estos principios son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión cultural, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Aubert *et al.* 2008; Flecha *et al.* 2002).

De entre todos los principios, señalamos el dialogo igualitario debido a la importancia que tiene en la comunicación familia y escuela. El diálogo igualitario hace referencia a la necesidad de establecer diálogos sin jerarquías; unos diálogos donde sendos agentes se sientan cómodos para trabajar en una misma dirección y con un mismo objetivo.

Un claro ejemplo del modelo de participación educativa es el de un padre de etnia gitana, voluntario en un colegio sujeto de estudio en el marco del proyecto INCLUD-ED. El padre, Layón (2012), explica en unas jornadas celebradas en el Parlamento Europeo la importancia que ha tenido en su caso tener la oportunidad y posibilidad de participar en la escuela, pudiendo, de este modo, ayudar a sus hijos con los estudios.

Relata cómo los maestros “cuentan con ellos” a la hora de informar, de planear reuniones y, también, de tomar decisiones. Además, siente cómo gracias a esta experiencia de formar o tomar parte de la escuela, ha conseguido estudiar y ayudar a sus hijos, algo para él impensable años atrás.

5.5.2. Las escuelas de padres y madres

Carpintero Cordero (2005), miembro del EOEP de Mérida, nos dice que los comienzos de las escuelas de padres se remontan a 1929 con Madame Vérine. A partir de estas primeras escuelas, donde se partía de unos conocimientos previos por parte de los participantes, hemos pasado a diferentes modelos de escuelas de padres que existen en la actualidad. Ricoy Lorenzo y Feliz Murias (2002. p. 171-172) la definen como:

“proceso formativo organizado que suele ir dirigido a un colectivo determinado y preferente de padres y madres fundamentalmente, o personas que tengan proyectado serlo, y que podría abrirse a agentes sociales que aborden temáticas relacionadas con este campo. Su desarrollo se proyecta de forma continuada con intervalos durante un periodo de tiempo procurando incidir sobre la formación en conocimientos, valores, creencias, actitudes, habilidades, conductas del grupo, etc.”

Los autores previamente citados nos muestran que las acciones prioritarias de estas escuelas son: favorecer el debate y el diálogo sobre unidad familiar, recibir información relevante y analizar nuestras conductas, valores o pautas de comportamiento y establecer estrategias de prevención y protección.

Las escuelas de padres y madres son, en definitiva, encuentros periódicos entre los miembros conyugales de la familia, los maestros y el orientador, donde se abordan temas de relevancia para las familias asistentes. Los temas a tratar se suele hacer por demanda tanto de los padres como del propio centro. Éstos suelen ser sobre la evolución, la adaptación, la disciplina o el tratamiento de diferentes sentimientos.

Estas escuelas son beneficiosas para las partes (familia y escuela), pues son reuniones en las que se tratan temas relevantes para el alumnado. Al colaborar, los maestros pueden llegar a un acuerdo y crear un compromiso estrecho entre los implicados, esto es, entre la familia y la escuela. Si esta relación es positiva, se establecerán unas bases para que las tutorías y los encuentros escolares sean fructíferos. Quizás si se consiguiera

establecer un proyecto en todos los centros educativos, en los que colaboraran los profesores-tutores y los orientadores, podría mejorar tanto el rendimiento académico de los alumnos como su desarrollo personal y social (hábitos de vida, costumbres, valores, etc.), pudiéndose llevar a cabo de esta manera un tipo de tutoría informativa y preventiva más eficaz.

5.5.3. Debilidades y fortalezas de la participación de las familias en los procesos de acción tutorial. Una aproximación a partir del debate

Los días 16, 17 y 18 de mayo de 2012, se llevaron a cabo en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid las II Jornadas de Orientación y Tutoría con las familias (Parejo y Pinto, 2012; Arroyo González, 2012). En la siguiente tabla recogemos, a modo de síntesis, las ideas expuestas por los tutores (de diferentes niveles formativos) y padres⁹ (con diferente implicación y responsabilidad dentro del centro) participantes, todos ellos, en las mesas redondas de las Jornadas sobre el análisis, el debate y la reflexión de las debilidades y fortalezas de la participación de las familias en la tutoría escolar.

Tabla 5. Debilidades y fortalezas de la participación de las familias en los procesos de acción tutorial

	DEBILIDADES	FORTALEZAS
	Poco tiempo para tutorías con las familias.	Escuela como institución más cercana al alumno tras la familia.
	Escaso tiempo para preparar lo necesario.	Etapas más participativas: Infantil.
	Poca participación por parte del sector masculino familiar.	Integración del informe DELORS en tutorías.
	Menos participación según se sube de curso.	Funciones compartidas: Tutor y equipo de ciclo.

⁹ En la mesa redonda I: “La tutoría con familias en el marco escolar”, participaron los tutores: Beatriz Cebrián, maestra de Educación Infantil del CRA “Los Llanos” de Abades (Segovia); Judith Santos Marcos, maestra de Educación Primaria del C.E.I.P. “Antonio Machado” (Madrid); y de Raúl González Luciano, profesor de Educación Secundaria de IES “Ciudad de los Ángeles” de Villaverde (Madrid). Enlace web: http://www.livestream.com/escuelayfamilia/video?clipId=pla_38389465-2a28-47a9-b583-727123010fdf&utm_source=lslibrary&utm_medium=ui-thumb En la mesa redonda II: “La participación de las familias en los procesos de orientación y tutoría escolar”, participaron los padres: Marta Sastre, del AMPA “Las Arenas” del colegio Peñasal; Ana Aragoneses, presidenta de la FEDAMPA “Antonio Machado” de Segovia; David Gozalo, padre de alumnos; y de Pilar Valverde, del CEIP “Martín Chico”. Enlace web: http://www.livestream.com/escuelayfamilia/video?clipId=pla_2ce276b7-003b-4b1d-889d-dd2fa8e49886&utm_source=lslibrary&utm_medium=ui-thumb

TUTORES	Demanda por parte de la nueva familia de factores tanto de educación formal como educación para la persona.	Diferentes funciones dependiendo de las necesidades del momento.
	Poner en duda el trabajo de los tutores.	Ayuda grupal, individual y participación familiar.
	Tutoría como encuentro en determinados momentos del día.	Adecuación de los métodos en función de los destinatarios.
	El equipo directivo puede decidir la participación en lugar del tutor.	Colaborar da una actitud positiva para el alumno.
FAMILIAS	Los tutores no ayudan a que los padres puedan ir a tutorías si esta hora coincide con su horario laboral.	Formas de participación administrativas: Consejo escolar del centro y las AMPAs.
	Al haber muchos alumnos, no se conoce a cada uno de la forma esperada.	Comunicación fluida bidireccional a través de diversos métodos en infantil.
	Paso de mucho tiempo desde que se demanda la tutoría hasta que se realiza.	Organización de actividades donde los padres pueden participar activamente.
	Poca implicación en AMPAs a pesar de muchos padres inscritos.	Acción tutorial necesaria para un buen proceso educativo.
	Escasa participación en Consejo Escolar	La acción tutorial fundamental en todos los niveles educativos.
	Uso de tutorías para acabar temario.	Las AMPAs permite opinar en cambios y toma de decisiones.
	Tutores que no quieren participación familiar más allá de una tutoría necesaria.	Formación continua del profesorado que contribuya a un reciclaje de conocimientos, permitiendo una mejor acción tutorial.
	Poca participación familiar en últimos ciclos de primaria y secundaria.	

Fuente: Elaboración propia a partir del debate de las ideas generadas en el debate de las mesas redondas de las II Jornadas de Orientación y Tutoría con familias (Parejo y Pinto, 2012)

CONCLUSIONES

SÍNTESIS Y COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

Una vez realizada esta investigación, llega el momento de ver cuáles de las hipótesis planteadas al inicio se confirman y cuáles no, y el porqué.

Una vez que hemos revisado la evaluación de la normativa educativa vigente en los últimos años, podemos decir que no existen apenas referencias acerca de la orientación y tutorías en la etapa de Educación Infantil, pues todo hace referencia a etapas educativas superiores. Sin embargo se destaca la referencia a la necesidad de comunicación entre familia y escuela.

Hemos comprobado que, por norma general, la tutoría tiene impuesto un carácter reactivo, es decir, dirigida al tratamiento de las dificultades de aprendizaje y solución de problemas o conflictos. Por ello creemos importante empezar a trabajar desde una perspectiva proactiva, lo que hará que se produzca una mayor participación e implicación por parte de las familias, consiguiendo una mejora de la evolución y maduración del alumno a lo largo de su ciclo vital.

Efectivamente, las familias y los alumnos son los mayores receptores de las tutorías en de Educación Infantil. Además, es una etapa en la que debido a las características del niño, las familias y la escuela deben tener una comunicación aún más fluida, a lo que también ayuda el contacto continuo que tienen, pues cada día el tutor y las familias se encuentran en la entrada y salida del centro y pueden tener una breve conversación acerca de temas escolares o del niño en concreto.

Los diferentes autores que hemos analizado, como Boza *et al.* (2000), indican que los tutores, los equipos docentes, la dirección del centro, el personal administrativo del centro, las familias, las Ampas, las ONG's, la comunidad de referencia, la Administración educativa, etc., son agentes intervinientes de la acción tutorial. Por

tanto, las familias forman parte, al igual que el equipo docente y los tutores, de la tutoría. Aunque si bien los destinatarios de la misma son, en primera y última instancia, los alumnos.

Según algunos autores, el contacto con las familias se va perdiendo a medida que los alumnos van promocionando de curso. Esto, se debe básicamente a la progresiva autonomía que los niños van obteniendo. Durante la etapa de Educación Infantil, los padres o alguien cercano, como los abuelos, lleva al niño al colegio, por tanto, hay un contacto muy directo, al menos físicamente. Podemos observar, por tanto, que las tutorías no sólo tienen el carácter que la hemos atribuido en la hipótesis inicial; la tutoría puede servir para abordar cualquier tema que la familia, el tutor (o el resto docentes) y el niño puedan demandar, además de para hablar, por ejemplo, sobre los buenos hábitos.

Como hemos corroborado, las familias tienen diversos modos de participación en la formación preescolar de sus hijos por medio de la tutoría. Si bien, debemos desterrar la idea o, más bien, el prejuicio de que los padres van al centro escolar a criticar la forma de trabajar de los docentes. A través de la implicación de las familias, como venimos insistiendo y apostando por ello, podemos lograr un aprendizaje más rico y provechoso, pues se pueden aportar ideas y ofrecer la colaboración que los maestros y el centro necesita para realizar actividades docentes y extraescolares: apoyo en la organización del aula, fomento en la adquisición de rutinas, colaboración en la metodología por proyectos, participación salidas al exterior, exposiciones y días especiales, etc.). Además de lo anterior, desde Educación Infantil se puede comenzar a trabajar la participación de los padres en el aula, por ejemplo, dirigiendo los grupos interactivos¹⁰.

Existen diversas formas de participación de las familias en los centros docentes, más allá del AMPA y el Consejo Escolar. Buen ejemplo de ello son las Comunidades de Aprendizaje (Flecha, *et al.*, 2003): una nueva y diferente forma de organización del

¹⁰ Los grupos interactivos, según Flecha y Puigvert (2002, p.19), son “una forma flexible de organizar el trabajo en el aula y su finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones entre iguales, para lograr un objetivo común entre los miembros del equipo”. Se pretende o busca la igualdad y el trabajo en equipo por ello los grupos de trabajo creados suelen ser de unas cuatro personas y heterogéneos, para que el alumnado se ayude entre sí y se favorezca un aprendizaje más enriquecedor.

centro y sus agentes, que han evidenciado empíricamente, a través del proyecto INCLU-ED (2008), resultados positivos en relación con la mejora del rendimiento académico y la cohesión social. Con menor éxito y publicidad pero igualmente de interés son las Escuelas de Padres y Madres, proyecto fundamental para la orientación educativa dirigida a las familias y, de modo indirecto, para la mejora de la formación de los hijos en la escuela.

Pese a todo, debemos tener en cuenta las características de cada familia y sus posibilidades reales de participación, pues habrá familias donde trabajen los dos progenitores y no puedan asistir con asiduidad al centro, u otras circunstancias, teniendo el tutor, el centro y la planificación educativa territorial que adaptarse a sus necesidades. Por supuesto, la organización del mercado de trabajo debería dotar de mayor flexibilidad a los horarios laborales a fin de que las familias pudieran estar más tiempo con sus hijos y tuvieran la opción de participar en el centro, en vez de alargar las horas de apertura de éste. Sin embargo, ante la realidad laboral de nuestro país, todo nos lleva a pensar que esta posibilidad de esta “otra conciliación” entre la vida laboral y familiar-escolar pertenece aún al terreno de la utopía.

CONCLUSIONES FINALES

Como hemos expuesto al inicio de este trabajo, a partir de la implantación de la LOGSE (1990), la tutoría se ha ido desarrollando. Con ello, la participación de las familias se ha visto moderadamente incrementando, implicándose progresivamente en el ámbito escolar, aunque todavía de un modo insuficiente. La LOE resalta la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias, además de la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, colaborando con los servicios o departamentos especializados. Esto debemos tomarlo como base de la orientación e intervención escolar, sabiendo cómo llevarlo a la práctica en el contexto determinado al que se dirige y con todo lo que ello conlleva o puede conllevar, más bien.

Debemos tener muy presentes la evolución y transformación de los diversos agentes que participan en la vida del centro, dotando de una especial importancia a las familias, que son la base para establecer unos objetivos y demandas participativas acordes con el centro escolar y el contexto de este. A partir de lo recogido, sabemos que uno de los aspectos básicos para llevar a cabo una buena intervención educativa es el conocimiento del contexto y de las características evolutivas de cada alumno, pudiendo hacer así un plan de orientación personalizado. Esto se debe a que la sociedad no es algo estático, sino algo que está en continuo cambio; y como la escuela está inmersa en la sociedad, es necesario que también se recicle en cuanto a contenidos, metodología, relaciones personales, etc. La escuela debe acomodarse a esos cambios y trabajar sobre ellos, teniendo siempre un conocimiento de sus alumnos desde su contexto social o ámbito de referencia.

La mayor parte de los datos, estudios y documentos revisados para esta investigación se centran en la Educación Primaria y Secundaria. Ello dota de cierta originalidad la idoneidad del tratamiento de esta temática.

En Educación Infantil se dan mayor número de encuentros esporádicos entre el maestro y los padres que en ciclos superiores, ya que los alumnos van acompañados hasta la clase por los estos últimos, pudiendo establecerse así una comunicación sobre cualquier aspecto en cualquier momentos. Aun así, se deben evitar este tipo de “tutorías”, y realizar, en su lugar, comunicaciones de una forma adecuada y sistemática con las características necesarias para crear un buen clima (aula donde no se moleste, poder tratar el tema de forma tranquila, anotar los posibles problemas y los acuerdos a los que se llegan o enseñar datos que puedan ser relevantes). Las principales funciones que puede tener el tutor con las familias son: el desarrollo de las actividades propuestas en el PAT; la colaboración con el equipo de orientación educativa; la coordinación del proceso de evaluación; y, finalmente, la de tomar medidas concretas en la decisión de promoción de los alumnos (Boza *et al.*, 2000).

Como hemos dicho, familia y escuela son copartícipes en la educación de los alumnos, es por ello que si aprovechamos las oportunidades que nos ofrece la tutoría y esta relación institucionalizada, podremos posibilitar que nuestros alumnos puedan alcanzar un nivel alto en su desarrollo íntegro. Además, a través del resultado de las

investigaciones en torno a las comunidades de aprendizaje hemos podido ver que los alumnos con mayor motivación y mejores resultados son aquellos cuyos padres colaboran activamente con el centro (Grañeras, M. *et al.*, 2011). Por tanto, se debe dejar de ver la escuela como algo cerrado, donde los padres no se entrometan en la tarea de los profesores y viceversa, ya que cuanto más participación se produzca por éstos (Lara Ramos, 2008), más rico y gratificante será el aprendizaje de sus hijos.

Conviene señalar, también, la importancia que tienen los programas de orientación educativa en la formación y consulta que el orientador o su equipo ofrece al profesorado para que éstos lo lleven a cabo en el aula con los alumnos, tanto de manera individual como grupal. Nos parece fundamental ya que en Educación Infantil el tutor suele ser el profesor de referencia que más tiempo pasa con el niño, y por ello es quien más les conoce y quien podrá detectar problemas o alteraciones de conducta, pudiendo así solucionarlo de una forma efectiva (Álvarez González, *et al.*, 2010; Jiménez Gámez, *et al.*, 2010).

LIMITACIONES Y VISIÓN PROSPECTIVA

Limitaciones

Con la realización de una investigación como esta podemos localizar una serie de limitaciones. En primer lugar, la escasa literatura científica existente en las bases de datos sobre la tutoría dirigida a las familias en la etapa de Educación Infantil. Ello se ha suplido con un esfuerzo de revisión y compilación de bibliografía sobre la disciplina, además de otros aportes documentales como los debates llevados a cabo en las II Jornadas de Orientación y Tutoría con Familias (Parejo y Pinto, 2012).

Unido a lo anterior, han existido dificultades manifiestas para confirmar o rechazar las hipótesis de investigación expuestas al inicio de este trabajo, debido a las documentales existentes así como la falta de trabajo de campo y el consiguiente uso de técnicas de recogida de información sobre una realidad concreta que pudieran profundizar de un modo más concreto en ellas.

Visión prospectiva

Una posible línea natural de continuación de esta investigación podría ser la realización de un estudio de caso en un centro educativo que nos aportara datos concretos sobre la tutoría en Educación Infantil. Dicha investigación estaría dirigida, fundamentalmente aunque no de forma exclusiva, a docentes-tutores y a familias, dado que son los principales agentes de la misma.

Stake (1998, p.11) define el estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Destaca que el investigador que ejerce de esta forma, debe evidenciar y resaltar las pequeñas diferencias, la secuencia de los acontecimientos y las situaciones personales. A partir de los procedimientos y métodos de recogida de información propios de este modelo de investigación, se obtendrían las expectativas de las dos partes sobre la misma y las impresiones que se llevan de ella. De ahí podríamos obtener información como las carencias que se observan en la tutoría, lo que espera cada parte de la otra en cuanto a funciones, el grado de implicación o los aspectos que les gustaría desarrollar.

Para el proceso de recogida y análisis de datos sería pertinente emplear combinación de técnicas que enriquecieran tanto las fuentes de obtención de datos como los datos en sí, dada la temática objeto de estudio. De este modo, se mejoraría tanto el proceso de triangulación como la utilidad y credibilidad de las conclusiones que se obtuviesen.

Esta nueva investigación estaría dirigida a la evaluación de un caso de la acción tutorial con familias en la etapa de Educación Infantil en un centro concreto (Méndez Zaballos, 2002, p.91). Ello aportaría, sin duda, ideas sobre cómo mejorar la calidad docente-tutorial, fomentando con ello el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. La investigación evaluativa es definida por Martínez González (2007, p. 22) como un tipo de investigación aplicada que se centra con rigor en la calidad y eficacia de instituciones, profesorado y programas educativos, viendo los resultados que se obtienen a partir de los objetivos a conseguir. La valoración se hace a partir de la comparación de los resultados con criterios establecidos con anterioridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adame Obrador, M. T.; Álvarez González, M. y Bisquerra Arnaiz, R. (Coord.) (1998) Clasificación de los modelos básicos de orientación psicopedagógica. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 41-51). Madrid: Praxis Universidad.

Álvarez González, B.; Aguirre Burneo, M^a E. y Vaca Gallego, S. (2010). Intervención familia-escuela. Análisis del contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista UNED*, 21, 320-334. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Beatriz%20Alvarez.pdf> (Consultado: 2 de Junio de 2012)

Álvarez González, M.; Riart Vendrell, J.; Martínez Muñoz, M. y Bisquerra Alzina, R. (2010). El modelo de programas. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez Pérez, L. (2000). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.

Armengol, C. (Coord.). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.

Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Biblioteca de Aula. Barcelona: Ed. Graó.

Arroyo González, M.J. (2012). *Conclusiones de las II Jornadas de Orientación y Tutoría con familias*. Segovia: Universidad de Valladolid

Aubert, A.; Flecha, A.; García, R.; Flecha, S. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Aunión, J.A. (2012). Los padres perderán su capacidad de decisión en colegios e institutos. Periódico *El País*, 19 de Agosto de 2012. Recuperado de:

http://politica.elpais.com/politica/2012/08/19/actualidad/1345398480_319809.html.

(Consultado: 22 de Agosto de 2012)

Ausín Zorrilla, T.; López Gómez, D. y Martín Izard, J.L. (1998). La intervención familiar. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer

Baqués, M. (2006). La formación específica del tutor/a. En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (197-107). Barcelona: Octaedro.

Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol 34/3. Universidad de León. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF> (Consultado 23 de Abril)

Benavent Oltra, J.A. y Fossati Marzá, R. (2010). Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp.193-107). Madrid: Wolters Kluwer

Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (2010). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 55-65). Madrid: Wolters Kluwer

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). Clasificación de los modelos básicos de orientación psicopedagógica. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 59-65). Madrid: Praxis Universidad.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (1998). La acción tutorial como facilitadora del proceso educativo integral. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 157-163). Madrid: Praxis Universidad.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (1998). La acción tutorial con la familia y con la comunidad educativa. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 163-165). Madrid: Praxis Universidad.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). La acción tutorial sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (152-157). Madrid: Praxis Universidad.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). La acción tutorial como facilitadora del proceso educativo integral. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (157-163). Madrid: Praxis Universidad.

Bisquerra, R. (2002). Concepto de tutoría. En *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 277-280). Barcelona: Cisspraxis.

Ausín Zorrilla, T.; López Gómez, D. y Martín Izard, J.F. (2002). La intervención familiar. En R. Bisquerra (Coord.), En *La práctica de la orientación y la tutoría*. Cap. XXVI (pp. 391-400). Barcelona: Cisspraxis.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Bilbao: RGM.

Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (2010). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 55-65). Madrid: Wolters Kluwer.

Boza, A.; Salas, M.; Ipland, J.; Agueda, M^a.C.; Fondón, M.; Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2000). La acción tutorial. En *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes* (pp. 32-51; 153-179). Huelva: Hergué Editorial.

Cámara Estrella, A.M. y Bosco López, J. (2011). Estilos de Educación en el ámbito familiar. *Revista UNED*, 22, 257-276. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820123014941.pdf> (Consultado: 9 de Junio de 2012)

Carpintero Cordero, M^a C. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Mérida (Badajoz) (2005). Escuela de padres y madres. *I Jornadas regionales de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria* (pp.223-230). Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920062000031.pdf>. (Consultado: 22 de Agosto de 2012)

Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. En *Cuadernos de pedagogía*. 378. Abril. 57-60.

Comellas, M.J.; Ballesteros, M.; Lojo, M.; Redó, M.; Sugranyes, E. (2002). La acción tutorial. En M.J. Comellas (Coord.), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial* (pp. 15-26). Barcelona: Praxis.

Comellas, M.J.; Redó, M. (2002). Formación del profesorado para la acción tutorial. En M.J. Comellas (Coord.), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial* (pp. 113-119). Barcelona: Praxis.

Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid (2008). *Equipos de Atención Temprana (EAT), Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y Equipos Específicos*. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_oeste/eoep.htm#eat3 (Consultado: 23 de Agosto de 2012)

Donati, P. (2002). *Lineamenti di sciologia della famiglia*. Roma: Carocci.

Feito Alonso, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. (4) (pp. 4-15). Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf> (Consultado: 19 de Junio de 2012)

Flecha García, R.; Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol. 1, Nº.1 (pp. 11-20). Recuperado de: http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf (Consultado: 22 de Agosto de 2012)

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, nº 5 septiembre-octubre 2003, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf>.

(Consultado: 4 de Mayo de 2012)

Fossati Marzá, R. y Benavent Oltra, J.A. (2010). El modelo clínico y la entrevista. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 71-83). Madrid: Wolters Kluwer.

García Hernández, F. (2003). La orientación psicopedagógica en la Educación Infantil y su repercusión en el desarrollo del conocimiento de los niños en esa etapa. *Revista Complutense de Educación* 14(1), 231-262. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120231A/16506>

(Consultado: 6 de Abril de 2012)

García Mediavilla, L. & Martínez González, M. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: Dykinson.

García Yeste, C. (2009). *Research project: La participació de les famílies als centres educatius de Primària. Una eina de transformació dels estereotips sexistes*. Proyecto i+d. Recuperado de: <http://www.ub.edu/includ-ed/es/results.htm#it> (Consultado: 23 de Agosto de 2012).

Giddens, A. (1998). *Sociología* (3ª Ed. Rev.). Madrid: Alianza Editorial

Gobierno de España (2012). *Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. 11 a 29 de julio de 2012. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/lomce/propuestas>

[-anteproyecto-24072012.pdf?documentId=0901e72b813d0807](#) (Consultado: 22 de Agosto de 2012).

Gobierno de España (2012). *Resumen de las aportaciones recibidas al Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. 11 a 29 de julio de 2012. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/dms/ministerio/horizontales/ministerio/camp/anas/lomce/aportaciones-11-29-julio-2012-resumen-definitivo/aportaciones%2011-29%20julio%202012%20resumen%20definitivo.pdf> (Consultado: 22 de Agosto de 2012).

Grañeras, M.; Díaz Canejo, P. y Gil, N. (2011). *Acciones de éxito en las escuelas europeas*. Estudios CREADE nº 9. Madrid: Ministerio de Educación.

Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coords.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 35-47; pp. 125-129). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte-CIDE.

Jiménez Gámez, R.A., Bisquerra Alzina, R., Álvarez González, M. y Cruz Martínez, J.M. (2010). El modelo de consulta. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 103-130). Madrid: Wolters Kluwer

Jover, G. (1999). La configuración de la política de la educación. En F. Bárcena; F. Gil; y G. Jover, *La escuela de la ciudadanía* (pp. 107-116). Bilbao: Desclée.

Lázaro, A.; Casarrubios, R. y Manzano, N. (1997). La tutoría en Educación Infantil. En Álvarez y Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Ed. Praxis.

Layón, R (2012). *Final Conference INCLUD-ED*. [Vídeo en línea.] Recuperado de: <http://creaub.info/included/2012/01/11/rafael/> (Consultado: 5 de Junio de 2012)

Leturia Navaroa, A. (2000). *El derecho a la participación educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

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

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4/5/2006, (pp. 17158- 17207)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Martín Bris, M. y Pérez-Valiente, P. J. (2007). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Participación Educativa. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*. 3, 34-41. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf> (Consultado: 8 de Junio de 2012)

Martínez González, R. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Madrid: CIDE.

Méndez Zaballo, L. Moreno Díaz, R y Ripa Pérez de Albéniz. (2009). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Madrid: Narcea.

Méndez Zaballo, L.; Ruiz Llorente, J.M.; Rodríguez Fernández, E.; Rebaque Geijo, M.O. (2002). *La tutoría en Educación Infantil*. Barcelona: Praxis (1ª edición).

Miel Landwerlin, G. (1998). La sociología de la familia en España, 1978/1998. 83/98 *Reis* (pp.178-215.) Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_083_08.pdf (Consultado: 3 de Junio de 2012)

Parejo, J.L. y Pinto, J.M. (Dir.) (2012). *II Jornadas de Orientación y Tutoría con familias*. Segovia: Universidad de Valladolid.

Pérez Solís, M. (2005). Importancia de la orientación educativa en el siglo XXI. *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC.

R.A.E. (2010). *Ortografía básica de la lengua española. Asociación de academias de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.

Ramírez Sánchez, D.M. y Escudero Renaudo, E.M. (2009). Educación en Valores a través de la Acción Tutorial. *Revista Digital "Práctica Docente"* 15, 134-143. Recuperado de: http://www.cepgranada.org/~inicio/revista/articulos/f3315_15_09.pdf. (Consultado: 16 de Agosto de 2012)

Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Oficina Internacional de Educación: Ginebra. (IBE).

Redó, M. (2002). Relación familia-escuela. En M.J. Comellas (Coord.), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial* (pp. 98-102). Barcelona: Praxis.

Resolución de 28 de Julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_este/upe/orienta/leg_resol_28072005_orientacion.pdf (Consultado: 23 de Agosto de 2012)

Riart, J. (2006). El tutor, ¿quién es? En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 27-41). Barcelona: Octaedro.

Ricoy Lorenzo, M.C. y Feliz Murias, T. (2002). Estrategias de intervención para las escuelas de padres y madres. *Revista Educación XXI. UNED.* (5) pp. 171-197. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-9F974706-45D7-4707-C509-6070BF52617E&dsID=Documento.pdf> (Consultado: 15 de Mayo de 2012).

Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación en el Sistema Escolar. *Revista tendencias pedagógicas nº17*. Universidad de Florencia. Recuperado de: http://digitool-uam.greendata.es//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8zODQxMw==.pdf (Consultado: 27 de Abril de 2012)

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tarrés, M.C.; Montenegro, S.M; Gavol, M. del C.; D'Ottavio, A.E. (2005). Educación en Valores: Un enfoque desde la investigación científica. *Revista Iberoamericana de*

Educación, 35/3, 1-5. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/933Tarres.PDF> (Consultado: 16 de Agosto de 2012)

Tomé Fernández, M. (2010). *Estudio comparativo de la Orientación educativa en España: LOGSE, LOCE y LOE*. Congr s Internacional Virtual d'Educaci  CIVE 2010. Recuperado de: <http://files.jttorres.webnode.com/200000195-56d8857d24/Tome%20Fernandez.pdf> (Consultado: 17 de Abril de 2012)

Valls Carol, R. (2002). Comunidades de aprendizaje: una escuela en la sociedad de la información para todas las personas. En *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación* (pp.73-90). Barcelona: Graó

V llez de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicológica: conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

V llez de Medrano Ureta, C. (2008-2009). *Memoria de investigación: El diseño de políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado en las comunidades autónomas que modifican el sistema L.O.G.S.E*". CIDE. Recuperado de: [http://uclm.academia.edu/pepesantamaria/Papers/1262354/El caso de Castilla-La Mancha El diseno de politicas publicas sobre orientacion y apoyo a la escuela](http://uclm.academia.edu/pepesantamaria/Papers/1262354/El_caso_de_Castilla-La_Mancha_El_diseno_de_politicas_publicas_sobre_orientacion_y_apoyo_a_la_escuela) (Consultado: 6 de Agosto de 2012)

Viana Arroyo, T. (1991). *El profesor-tutor. Consideraciones para mejorar la acción tutorial*. Valencia: Blázquez ediciones.

