



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS**

LA EDUCACIÓN COMPARTIDA

La importancia de la relación entre familia y escuela

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ESPECIALIDAD INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

AUTORA: Victoria Rey Niño

TUTORA: Judith Quintano Nieto

Palencia, Junio 2021

Resumen

En este trabajo de fin de máster se pretende realizar un análisis que justifique la necesidad de una colaboración exitosa entre familias y escuela. Para ello se ha realizado un análisis sobre las diferentes teorías que apoyan dicha colaboración y las particularidades que la rodean. Una vez justificada la importancia, realizaremos un recorrido por las diferentes leyes en materia de participación familiar en las escuelas y seguidamente analizaremos los diferentes mecanismos de intervención que actualmente nos podemos encontrar en el sistema escolar.

Para contrastar el estudio teórico en la realidad social, desarrollaremos una serie de entrevistas, poder obtener información práctica sobre cuál es la verdadera percepción de la colaboración entre familias y escuelas y cuáles son las demandas más comunes de ambas partes, para favorecer esa colaboración.

Para finalizar defenderemos la figura Del PTSC como la ideal para generar un puente estable y efectivo que coordine y una a todos los agentes implicados en una misma dirección.

Palabras clave: Participación, Familia, Escuela, Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad

Abstract

The aim of this master's thesis is to carry out an analysis that justifies the need for a successful collaboration between families and schools. For this purpose, an analysis of the different theories that support such collaboration and the particularities that surround it has been carried out. Once the importance has been justified, we will go through the different laws regarding family participation in schools and then we will analyze the different intervention mechanisms that we can currently find in the school system.

To contrast the theoretical study in the social reality, we will develop a series of interviews, to obtain practical information on what is the real perception of the collaboration between families and schools and what are the most common demands of both parties, to promote this collaboration.

Finally, we will defend the figure of the PTSC as the ideal one to generate a stable and effective bridge that coordinates and unites all the agents involved in the same direction.

Key words: Participation, Family, School, PTSC

Índice

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
JUSTIFICACIÓN.....	6
RELEVANCIA DEL TEMA.....	6
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	7
LA EDUCACIÓN COMPARTIDA	9
BREVE ACERCAMIENTO A LA REALIDAD FAMILIAR	9
LA NECESARIA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA.....	13
BARRERAS Y FORTALEZAS EN LA RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA	15
LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR	17
SOBRE PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA	17
NIVELES Y FORMAS DE PARTICIPAR	19
EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN ESPAÑOLAS	22
MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN	24
METODOLOGÍA.....	31
HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	32
DATOS DE LA MUESTRA	33
EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	34
LA FIGURA DEL PERSONAL TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD	47
CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXOS	55

INTRODUCCIÓN

Ante la dual relación entre familias y escuelas, la única certeza de la que podemos partir, es que una no puede responder a las necesidades de los niños y niñas sin la otra y viceversa, ya que son en ambos ámbitos donde éstos crecen y aprender tanto de manera directa como indirecta.

Es indiscutible que la correcta cooperación entre ambos agentes ejerce un efecto realmente positivo tanto en el alumnado, como en el profesorado e incluso en las familias. Gracias a los estudios de Henderson (1989) y Schorr (1988) sabemos que uno de los elementos principales de las escuelas efectivas es la participación de los padres y madres en las actividades escolares.

Aunque lamentablemente también encontramos un gran número de elementos y barreras que generan conflicto o la nula relación y participación de las familias en la escuela, provocando numerosos efectos negativos en el rendimiento escolar de los niños y niñas y numerosos desajustes en su trayectoria escolar que pueden agravarse seriamente con el paso de los años.

Según García Bacete (1998), a pesar de la inherente importancia que tiene esta colaboración, la retórica empleada es mucho mayor que la realidad de las prácticas implicadas. Provocando bajos niveles de participación y escasa variedad de mecanismos y un insuficiente respaldo de la legislación vigente.

Por todo ello creemos necesario analizar la importancia de relación entre la familia y escuela, sus beneficios, sus barreras, los mecanismos de participación existentes, un breve análisis de la evolución de las leyes en materia de participación familiar en nuestro país.

Finalmente, hemos realizado un estudio mediante una serie de entrevistas a diferentes agentes educativos y familiares, que tratan de dar respuesta a cuatro hipótesis que contemplan toda la casuística que rodea a esta colaboración entre agentes de la que tantos hablan, pero pocos intervienen. Y así justificar la necesidad de un agente encargado de orquestar todas las variables que conforman la participación deseada.

OBJETIVOS

- 1.** Realizar una reflexión teórico- crítica entorno a la colaboración de las familias junto con el sistema educativo.
 - 1.1.**Analizar los cambios en las estructuras familiares en las últimas décadas con a las que los centros escolares conviven.
 - 1.2.**Extraer los beneficios reporta la colaboración familia-escuela a todos los agentes implicados y las barreras que la impiden.
 - 1.3.**Exponer las diferentes teorías que apoyan la manifiesta necesidad de participación de las familias en la escuela, así como los mecanismos para llevarla a cabo.
 - 1.4.**Conocer la trayectoria legal en materia de participación familiar mediante un análisis de las Leyes Educativas Españolas.
- 2.** Conocer en la práctica real el tipo de participación de las familias en el ámbito escolar y las apreciaciones de las personas implicadas sobre el asunto.
 - 2.1.**Extraer información de los diferentes agentes implicados en la participación escolar de las familias para determinar si existe participación y cuáles son los mecanismos llevados a cabo.
 - 2.2.**Conocer la percepción de los agentes implicados sobre el tema tratado.
- 3.** Argumentar por qué la figura del Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad es el agente idóneo para fomentar la relación entre familia y escuela.
 - 3.1.**Defender la necesidad de la creación de un puesto estable en cada centro escolar de una PTSC atendiendo a las funciones legisladas.

JUSTIFICACIÓN

Relevancia del tema

Si algo está siendo cada vez más evidente tanto en las escuelas, como en la sociedad en general, es que el S.XXI ha traído numerosos cambios en la estructura familiar que se venía reproduciendo años atrás. Las familias ya no son lo que eran, dirían muchos mayores, y debido a estos numerosos cambios las instituciones escolares, cuyas leyes y formaciones que quizá no hayan evolucionado al mismo ritmo, se encuentran con dificultades a la hora de lidiar con dichos modelos familiares y toda la casuística y/o problemática que conllevan todos estos cambios, que hace años no se contemplaban.

Cuando hablamos de los diferentes cambios nos referimos a la salarización y la movilidad geográfica, como consecuencia de que actualmente ambos progenitores trabajan (incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo) y dependiendo de la oferta cada vez se exige un mayor desplazamiento del domicilio habitual. En relación a este hecho, nos encontramos que la sexualidad cada vez se encuentra más desvinculada de la procreación, liberando al género femenino de la obligación de gestar y criar a sus hijos e hijas como ama de casa, atentando contra la cultura patriarcal imperante.

Lejos de esto, encontramos una problemática cada vez es más evidente: el bombardeo de estímulos e información constante al que están sometidos los niños y niñas del siglo actual. El creciente uso y dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es un tema pendiente aún en las aulas, ya que intentan adaptarse poco a poco, pero sin modificaciones sustanciales.

Y finalmente, pero no menos importante, la tendencia inevitable hacia el individualismo, que está sufriendo la sociedad actual, como consecuencia de la superpoblación de las grandes urbes, el acceso a las redes sociales, etc. Esto provoca que valores como la cooperación, el compañerismo e incluso la empatía, antes obviadas, haya que tenerlas en cuenta para fomentar y trabajar.

Estos cambios sociales provocan que las escuelas, se encuentren cada año con numerosos retos, con los que antes no tenían que lidiar. Hay algunos puntos en los que se van actualizando poco a poco, como por ejemplo en la adaptación del uso de las TIC, o la formación en materias de temas sociales varios. Pero aún existen numerosos aspectos sociales y educativos que los centros por sí

solos como están configurados hoy en día, no pueden abordar. Y aquí es donde entran las familias y su participación en el ámbito escolar como elemento fundamental, para ayudar a gestionar y paliar las problemáticas que puedan ir surgiendo en los centros, consiguiendo a cambio numerosos beneficios.

La cuestión es que tanto las familias, como las escuelas necesitan modelos claros de intervención, figuras profesionales que las apoyen y que las guíen, porque en el caso de que ambas quieran colaborar, muchas veces se encuentran con que no saben ni cómo, ni en qué medida, ni cuando, ni hasta dónde, ya que en materia de leyes, que actualmente es el elemento regulador de esta participación a nivel estatal, nos encontramos que las indicaciones son muy genéricas y dan lugar a numerosas interpretaciones que poco ayudan a las cuestiones que surgen, como veremos más adelante.

Relación con las competencias

Lo primero que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar un trabajo de Fin de Máster, es que tenga relación, en este caso con dicho Máster y concretamente en la especialidad de Intervención Socio comunitaria.

Atendiendo a las competencias generales del título, podemos justificar la relación del tema elegido con dichas competencias en cuanto a que con este trabajo se fomenta el conocimiento y la capacidad de aplicar *conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación en Educación, en este caso sobre las familias y las escuelas. Y la capacidad de resolución de problemas* (o de propuestas para la resolución de dichos problemas) *en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinares).*

También mediante este trabajo se espera la *adquisición de la capacidad de comunicar y presentar (oralmente y por escrito) a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.* Ya que, tras la realización del estudio y la elaboración del material científico, seremos capaces de fomentar ideas y proyectos de forma clara sobre la implicación familiar.

Se considera fundamental que toda intervención profesional responderá y actuará de *manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en*

todos y cada uno de los procesos de la intervención, ya que no es discutible que ninguna intervención deba estar fuera de los parámetros marcados con el código ético de su especialidad.

Mediante este trabajo se demostrará la capacidad de diseñar un proyecto, a implementarlo y evaluar la práctica educativa, programa y servicio que dé respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.

Y finalmente, se pretende formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación.

LA EDUCACIÓN COMPARTIDA

Breve acercamiento a la realidad familiar

Para llevar a cabo una participación de éxito es fundamental conocer y profundizar en el significado actual de familia, para ello en este apartado se realizará un pequeño análisis de las familias y su papel e influencia en la educación de sus hijos e hijas, ya que “ser padres no es lo mismo que tener hijos, educar conlleva una serie de amplias responsabilidades que muchos están perdiendo de vista” (González, 2014, p.21).

La familia es un “cruce de sistema de reproducción y de alianzas sociales, que vertebran la cohesión entre las generaciones y los géneros” (Pérez, et al. 2000, citado por Ruiz 2014, p.7), Por lo que cuando nos referimos a familias no solo hablamos de la figura tradicional de padre o madre, si no que nos referimos a todo el abanico de o “conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con exterior” (Minuchín, 1986, citado por Espinal, et al. 2004-2006). Independientemente de su sexo, género o lazo sanguíneo.

Si algo es característico de las familias es que son un sistema complejo de normas y relaciones e influencias diversas. El Siglo XX la ha marcado sin duda, como una época de gran transformación en su estructura y su funcionamiento. Tanto, que en la actualidad, existe una marcada fractura del modelo tradicional de familia patriarcal, a una serie de diversos modelos familiares como son las familias biparentales, familias reconstituidas, familias adoptivas, familias de acogida, familias monoparentales, familias homoparentales, etc.

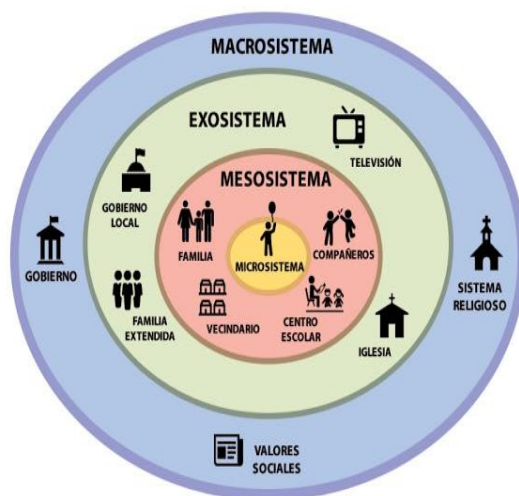
El único cambio no sólo radica en su estructura, si no en su forma de organización, como por ejemplo, la masiva incorporación de la figura de la mujer en la esfera social y laboral, dejando de lado el modelo de mujer como ama de casa, reflejado con anterioridad.

Tener en cuenta esta diversidad a nivel social, es fundamental para entender muchos de los cambios sociales existentes en la actualidad, que están dando lugar a una sociedad mucho más múltiple y diversa y que inevitablemente genera numerosos cambios también en el ámbito escolar, ya que a la hora de programar e intervenir, de establecer lazos y relaciones, no se pueden excluir todas estas nuevas realidades y características que van surgiendo en los modelos familiares.

Las familias, no son un fenómeno asilado de la sociedad, sino que se encuentran dentro de un sistema de sistemas, o ambientes, como cita la Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) que muestra una perspectiva sobre cómo desarrollamos nuestra conducta en un conjunto de estructuras (que influyen y son influidos por los individuos, debido a su conexión.) y a diferentes niveles.

Figura 1

Teoría ecológica de Uriel Bronfenbrenner



Nota: Extraído de educacionbasicaii.blogspot.com

Dicho esto, la teoría, explica el desarrollo del individuo a través de sus relaciones en cualquier etapa de la vida de las personas. La familia por tanto, formaría parte de la primera capa ambiental denominada *microsistema*, que son las relaciones e interacciones recíprocas más cercanas en las que se desarrollan los individuos (relaciones entre las familias, la escuela y el alumnado o hijos e hijas).

La intención es que el lector visualice a las familias, no como un sistema cerrado, sino como un sistema que ejerce y recibe múltiples influencias que determinan su estado, sus decisiones y por tanto su manera de actuar. Así también, justificamos que una determinada familia no tiene porqué actuar igual que otra, dado que existen múltiples factores y realidades que mediante su interconexión determinan inevitablemente su contexto, necesidades y sus recursos tanto personales, como sociales y económicos.

Partiendo de esta base, diversos autores y autoras, al estudiar este tipo de relaciones e interacciones, han puesto el punto de atención en los estilos educativos parentales que inevitablemente influyen en el aprendizaje del alumnado.

Establecer una clasificación familiar con sus respectivos estilos educativos, es complejo, ya que existen muchísimas variables y características que diferencia unas de otras, por lo que dentro de la gran variabilidad nos quedamos con la clasificación de tipos de familia según Coleman (2013, pp.32), en el que nos encontramos:

Tabla 1
Tipos de familia

Familia persistente	Comprometida de manera activa con la escuela. Aprovecha sus conocimientos y contactos para intervenir a favor del niño.
Familia anónima	Percibida sin importancia a los ojos de los profesores. Deja que la escuela no la tenga en cuenta.
Familia como maestra en casa	Actúa de manera cooperadora. Adopta el papel del profesor. Desarrolla técnicas para enseñar a su hijo en casa.
Familia como mediadora poco dispuesta	Reconoce que el niño necesita ayuda. Acepta la existencia de oportunidades de intervención. Actúa de mala gana.
Familia como abogada inefectiva	Trata de media e intervenir sin éxito. Se siente rechazada por la escuela.
Familia como mediadora-interviniente experimentada y hábil	Establece una buena relación entre el hogar y la escuela. Mantiene una comunicación fluida con el niño.

Nota: Familia y escuela. Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos. (P. Coleman, 1998)

Para poder avanzar hacia una buena relación entre familia y escuela, partiendo de esta clasificación, se considera necesario abogar por que las intervenciones que se lleven a cabo, pasen por generar un estilo de familias *tipo mediadora-interviniente experimentada*, por un lado y *hábil* y *persistente* por el otro, ya que son los estilos que muestran una mayor predisposición a la colaboración de manera activa con las escuelas en beneficio del menor. Sin olvidar, que toda estrategia de intervención debe de ser diferente y flexible, para poder adaptarse así, a la diversidad familiar existente que se encontrarán las escuelas, sin desviarse del objetivo principal

de conseguir los múltiples beneficios que se generan para todos los agentes implicados (familias, alumnado y escuela).

Un estudio realizado por Laureau de 1987 y 1989, plantea que la acción educativa se ve afectada también por las diferentes clases sociales. Tras la realización de una serie de entrevistas y observaciones de las relaciones familia y escuela, y partiendo de que todas aspiran al éxito educativo de sus hijos, concluye que la diferencia se encuentra en el nivel de aspiración y en las trayectorias que se construyen para lograrlo, lo que demostraría que la implicación puede depender no solo de la estructura y organización familiar, si no también proporcionalmente de la clase y los recursos tanto sociales, como culturales de las familias.

Por lo tanto podemos afirmar que es importante que desde los centros educativos tengan en cuenta que el efecto de la acción educativa en su alumnado, dependerá también de su clase social, ya que una familia que no tiene sus necesidades básicas resueltas no va a poder participar de la misma manera que una familia que no presenta deficiencias en ese sentido, es más pueden llegar a delegar su papel ante la incapacidad de hacerlo por ellos mismos. Eso sí, el estudio si deja claro que si las familias no activan sus propios recursos, la clase social no será determinante en dichos casos.

Con esto no se pretende afirmar en ningún momento que haya que tratar al alumnado de forma diferente en función de su clase social, solo queremos destacar este hecho para justificar la importancia de tener en cuenta las características personales de cada alumnado, para entenderlos y no asumir que todos parten de las mismas condiciones.

A pesar de la importancia de estos aspectos, la gran y amplia casuística de las situaciones que pueden llegar a darse, requieren inevitablemente de un análisis mucho más completo. El análisis de todos los factores influyentes que nos ayuden a comprender mejor dichas situaciones familiares. Y una vez recogida toda la información y todos los indicadores, a partir de ahí, se podrá realizar una valoración e intervención adaptada a cada circunstancia.

La necesaria relación entre escuela y familia

La relación entre las escuelas y las familias son complejas en cuanto a que unas esperan cosas de las otras y viceversa,

“algunos educadores aspiran a que los padres se involucren en la educación de sus hijos por su propia cuenta. Si lo hacen, son “buenos padres”; de lo contrario, son irresponsables, desinteresados o “malos” padres. Algunos educadores y padres esperan que la escuela “les diga a los padres qué hacer” y que los padres simplemente acaten. Ningunos de estos enfoques –esperar el involucramiento ni dictar cómo éste debe ser– es eficaz para involucrar a todas las familias” (Epstein, 2013, p.118).

Estas palabras representan textualmente una realidad existente en las aulas, una relación que lleva muchos años en tela de juicio, generando múltiples teorías y numerosas publicaciones que tratan de dar respuesta a preguntas como ¿Es adecuada la colaboración entre familias y escuela? ¿o no?; En caso afirmativo ¿Cómo ha de ser esa colaboración? ¿Qué necesidades tiene cada parte? ¿Qué barreras se encuentran?

Para arrojar algo de luz a esas preguntas se analizarán una selección de las no pocas, teorías desarrolladas a lo largo de los años en torno a esta temática.

Para comenzar, vamos a volver a Epstein (2013), que compartida por distintos autores como García (1998), desarrolla tres perspectivas que asumen roles y responsabilidades diferentes; una hace hincapié en que ambas instituciones deben estar separadas, otra secuenciadas y la última, en que deben cooperar y coordinarse.

Perspectiva 1º: Responsabilidades separadas de las familias y las escuelas o énfasis en la separación. Como el título indica la importancia está en que las contribuciones que hace cada una deben ir por separado, ya que entiende que ambas tienen responsabilidades y metas muy diferentes en la educación de los niños y por lo tanto serán más eficientes y eficaces cuando mantengan actividades y metas independientes. Para ello los profesores deben mantener una adecuada distancia profesional y establecer patrones idénticos para todo su alumnado, mientras que las familias deben desarrollar en el hogar relaciones personales, estableciendo expectativas individuales para sus hijos e hijas.

Perspectiva 2º: Responsabilidades compartidas de las familias y las escuelas o énfasis en la superposición de las esferas. Esta tercera perspectiva asume que la escuela y el hogar comparten la responsabilidad de educar y socializar a los niños, con metas comunes en las que el mejor método para lograrlas es trabajando juntos. Esta perspectiva integra y extiende los trabajos de Bronfenbrenner (1979), Leichter (1974), Litwak y Meyer (1974) y Seeley (1991).

Perspectiva 3º: Responsabilidades sucesivas de las familias y las escuelas o énfasis en la existencia de estadios críticos y secuencialidad. Caracterizada por su afirmación de que las contribuciones de ambas instituciones al desarrollo de los niños deben ser en las diferentes etapas críticas por las que estos atraviesan, es decir, enfatizando la existencia de una secuencia reconocida en la que las familias y profesorado contribuyen a la educación y desarrollo del niño o niña en diferentes momentos. Las familias asumen la enseñanza de las habilidades que son necesarias hasta el momento en que los niños y niñas inician su educación formal, momento en el que el profesorado asume la responsabilidad de su educación, para que finalmente en la educación obligatoria sean los propios, ya jóvenes, quienes asuman la responsabilidad de su educación y su formación. “Es como una escalera o líneas temporales de influencia en la educación y en la socialización, en donde la familia, la escuela y el propio individuo ocupan escalones sucesivos” (pp., 10).

Numerosos estudios han dado una mayor credibilidad a la perspectiva número dos que apunta que las responsabilidades deben ser compartidas. Perspectiva que se pretende defender en este trabajo, en base a la creencia de que tanto el profesorado como los familiares tienen responsabilidades compartidas, por lo que se asume que ambas instituciones deben superponer sus intervenciones a medida que el número de interacciones entre ambas aumenta. Lo que Epstein (2013) también denomina "familias parecidas a las escuelas" y "escuelas parecidas a las familias".

Otra aportación que justifica esta relación de responsabilidades compartidas surge del sociólogo James Coleman (1987), que afirma, que los logros educativos de los niños y niñas dependen del resultado de la interacción de los recursos proporcionados tanto por la familia como por la escuela, teniendo en cuenta que estos recursos son diferentes y que cada agente tiene los suyos propios, pero que deben ser complementarios.

Al entorno familiar les corresponde elementos claves como las actitudes, el esfuerzo y el autoconcepto, mientras que a la escuela, brindar recursos que debe optimizar para un aprendizaje óptimo, como las oportunidades, las necesidades y el refuerzo, asumiendo el papel de reforzador y proporcionando oportunidades de aprendizaje, que en ningún caso puede suplir a los de las familias. Siguiendo a Martínez (2016): “Las familias y la escuela están destinadas a entenderse por un objetivo común que no es otro que la mejora de la calidad educativa del alumnado” (p.16).

En términos de conexiones entre la familia y la escuela, habría que tener en cuenta la teoría del interaccionismo simbólico (Mead 1934), que aunque tiene trayectoria, se podría considerar actual, ya que asume que el autoconcepto, la personalidad, los valores y creencias, son producto de nuestras interacciones con otros, lo que demostraría que si el profesorado no interactúa con las familias y viceversa, estas perderán muchísima información y no llegarán a comprender las expectativas de la otra parte, generando numerosos conflictos que surgirán de intentos frutados de moldear comportamientos.

Buscando un denominador común entre las teorías mencionadas, podemos dilucidar la idea de que todos los agentes implicados deben aunar sus fuerzas, recursos e intereses en una misma dirección, para que el peso no recaiga todo en un mismo agente u otro, lo que sería contraproducente para el objetivo que perseguimos de participación conjunta.

Barreras y fortalezas en la relación familia- escuela

Varios trabajos, entre ellos, Aguerri y Aguilar (2019) y Giró et al. (2014), apuntan diversas fortalezas, por las cuales podemos determinar cómo efectos positivos de esta implicación:

- Un importante aumento de la autoestima, la seguridad en sus capacidades y también, un incremento en la motivación del alumnado hacia los estudios.
- Se favorece la creación de una imagen escolar más positiva.
- El trabajo mutuo enriquece a todos los participantes, mejorando la calidad de los proyectos y trabajos en los que se vean implicados.
- A nivel de resolución de conflictos, se da una importante reducción, ya que se estimulan valores como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad de cada persona.
- Se favorece la formulación de planes y el desarrollo de objetivos comunes.

- Permite la toma de decisiones en cuestiones que afectan a ambos agentes, al existir un conocimiento y comunicación profunda y recíproca entre familias y docentes.
- El fracaso escolar disminuye y el rendimiento escolar aumenta al facilitarse y fomentar la participación, implicación y ayuda mutua de los agentes familiares y escolares en el aprendizaje y la formación del alumnado
- Favorece una mayor especialización del equipo docente en materias extracurriculares.

No obstante, a pesar de los claros beneficios, en la práctica son diversas las barreras, obstáculos y amenazas que se presentan a la hora de analizar la participación familias y que se han de tener en cuenta a la hora de investigar e intervenir sobre el tema.

Tabla 2
Barreras entre el profesorado y las familias

Lenguaje	Existen deficiencias a la hora del manejo del lenguaje en función del contexto que dificulta el entendimiento de los mensajes entre interlocutores. Este hecho causa rechazo por parte de algunas familias que no se sienten cómodas al mantener una conversación que no pueden comprender adecuadamente.
Horario	El horario suele ser una de las grandes barreras, ya que normalmente el equipo docente selecciona una hora para reuniones que están dentro del horario escolar. Pero muchas familias trabajan durante esos horarios.
Tiempo	Ligado al horario, hay que tener en cuenta que muchas familias pasan prácticamente todo el día en el trabajo, por lo que limita mucho a la hora de participar en el colegio de sus hijas o hijos y no pudiendo invertir tiempo en actividades conjuntas con la escuela.
Preparación docente y remuneración	El equipo docente no siempre está preparado, ni formado para llevar a cabo una docencia compartida con las familias, al no saber cómo hacerlo. El tiempo extra dedicado a estas labores de colaboración no están contempladas como horario laboral, ni remunerado, por lo que muchos, se niegan a realizarlo.
Desatender la diversidad	Falta de adaptabilidad a todos los tipos de diversidad, cultural, étnica, lingüística, biológica, sexual, etc. Existentes en las aulas.
Estimar solo un modelo de familia	Falta de conocimiento y formación de las realidades y tipologías de familias actuales.
Poca comprensión	Falta de procesos empáticos respecto a la diversidad de situaciones familiares. No se comprenden los motivos que les llevan a comportarse de forma diferente.
Idea de colaboración errónea	Tendencia a pedir colaboración para fiestas, viajes, cuando se necesita dinero para material, o en la reunión trimestral para dar las notas. Creando una falta idea de colaboración con las familias, cuando en realidad éstas no están interviniendo.

Nota: Siguiendo a López (2018)

La cantidad de fortalezas y beneficios que se pueden obtener de esta sinergia de trabajo, demuestra la urgente necesidad de medidas novedosas que la fomenten y promuevan una educación, que se aleje de la idea tradicional de familias por un lado y escuela por otro, generando alternativas que cubran las deficiencias actuales, generando un cambio que contemple un tipo de educación para todas las personas de una manera equitativa y justa.

En cuanto a las barreras, realmente si realizamos un pequeño análisis podemos observar como no son barreras difíciles de superar, pues tanto el lenguaje, como el horario o el tiempo pueden adaptarse fácilmente con un poco de disposición. En cuanto a la preparación docente y remuneración son aspectos más complejos, pero ya existen autores como Mariano Fernández Enguita que hablan sobre este tema en su obra “La educación en la encrucijada”, poniendo el foco en las deficiencias que rodean este tema. La falta de adaptabilidad a la diversidad en mi opinión, se solventaría con una mejora de la formación docente, igual que el creer que sólo existe un modelo familiar o la falta de comprensión y la idea de colaboración errónea que son aspectos fácilmente solventables desde la formación y el asesoramiento por parte de profesionales especializados.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Sobre participación familia-escuela

La participación, como ya se viene abordando, debe ser un aspecto fundamental que caracterice las relaciones entre familia y escuela. No está exenta de dificultades como hemos podido analizar, ya que puede derivar en conflictos o en la desaparición de la misma, como por ejemplo, la pseudoparticipación, la participación desenfadada o la falsa participación, que al fin y al cabo son factores que al darse bien por exceso o por defecto, solo perjudican a la actuación en sí (Szèll 1997, mencionado en Kñallinsky 2003, p.74).

El mismo Ministerio de Educación, ha reflejado esa importancia definiéndola como un “principio constitucional de participación de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, que ha sido consagrado en el artículo 27.5 de la Constitución Española de 1978”(2014, p. 5). EN 2015 a través de su “Política de Convivencia Escolar” considera a las familias parte de la comunidad educativa, vinculándolas de una forma más profunda dentro de los centros.

Si algo es innegable llegados a este punto es que “la participación de las familias en la escuela es un proceso que ha ido adquiriendo nuevas dimensiones y reconocimiento a lo largo de las últimas décadas” (Giró et al, 2014). El surgimiento de estas nuevas dimensiones y por lo tanto la inexistencia de una única forma de participación, da lugar a tal variabilidad de interpretaciones y formas de llevarse a cabo, que se ve influida por múltiples factores como, por ejemplo, del tipo de familias, de escuelas y escolaridad, la sociedad, la voluntad de los implicados, etc. Generando confusión entre las partes implicadas, que en muchas ocasiones, no saben cómo actuar y viéndose en la necesidad de acudir a otros profesionales que les den pautas orientativas.

Existen tres razones justifican la necesidad de la participación para llevar a cabo una buena educación:

Tabla 3

Razones que justifican la necesidad de la participación.

Razones sociales o sociopolíticas	La escuela pública es de todos y se ha de tener conciencia de que forman parte de la misma, como dicen Andrés y Giró (2016) “ <i>Si no hay un sentimiento de pertenencia difícilmente se puede dar una participación que vaya más allá de los aspectos individuales</i> ”.
Razón legislativa	Ya que la intención es formar alumnado que aprenda actuar de una forma democrática.
Las razones de enriquecimiento personal y afectivo,	Son importantes dado que esta relación genera seguridad y progreso en la educación del alumnado, junto con actitudes de respeto mutuo, responsabilidad y colaboración.
Las razones educativas-pedagógicas	Justifican que la relación debe ser coherente si quiere conseguir un buen aprendizaje siendo fundamental que tanto las familias como la escuela complementen la información de la otra parte.

Nota: Ruiz, 2014.

La única idea en común que acontece en todas las teorías, es sin duda, la necesidad de que dicha participación se lleve a cabo como garantía de éxito escolar de los estudiantes y para ello, los factores que deben darse lugar, están directamente relacionados con que la comunicación se lleve a cabo de una forma abierta y bidireccional evitando los sentimientos de intrusión o de negligencia que pueden darse en este tipo de relaciones, es decir, generar un nivel de confianza tal, que tanto las familias como el profesorado sientan que existe total transparencia en sus actuaciones y así favorecer la posibilidad de que ambas partes persigan el mismo objetivo, facilitando la tarea.

Niveles y formas de participar

Una vez expuestas las características de las familias en la actualidad y las teorías que avalan la relación entre familias y escuela, nos adentramos en la manera en la que puede darse esa participación, porque llegados a este punto, nos preguntamos: ¿Y cómo participar?

Son muchas las visiones y distintos los autores y autoras que han teorizado sobre la manera en la que pueden participar las familias en la escuela. A su vez existen diversas formas de medir dicha participación, tal y como se refleja en la Tabla 4.

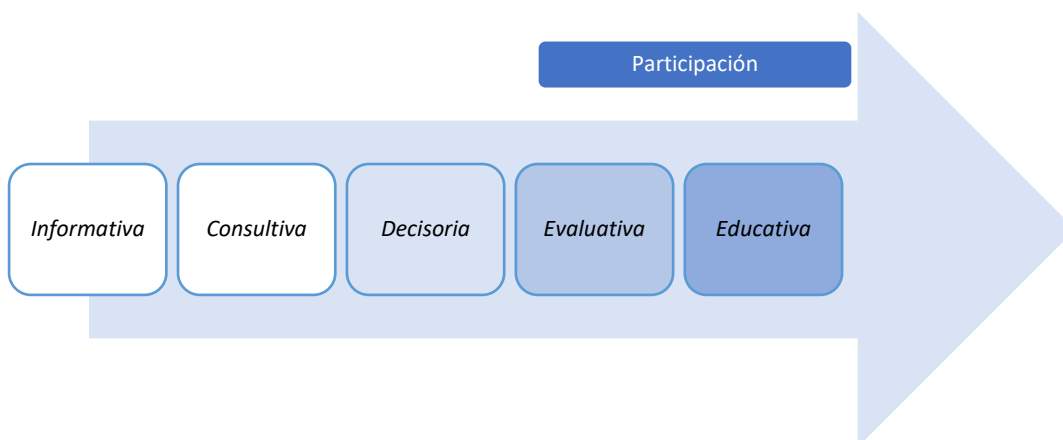
Tabla 4

Formas de concebir la participación de las familias por diferentes autores

Autores	Tipo de participación de las familias
Taxonomía de participación de padres de Martiniello(1999)	Crianza Maestros Agentes de apoyo Agentes con poder de decisión
Niveles de participación de Flamey et al (1999)	Informativo Colaborativo Consultorio Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos Control de eficacia
Epstein (2002)	1. Crianza. 2. Comunicación. 3. Voluntariado. 4. Aprendizaje en la casa. 5. Toma de decisiones. 6. Colaboración con la comunidad.
Garreta (2013)	Participación colectiva: AMPA y Consejo Escolar
Arostegui, Darretxe y Beloki (2013) Proyecto Includ-Ed, del VI Programa marco de la Comisión Europea (2011)	Participación informativa Participación consultiva Participación decisoria Participación evaluativa Participación educativa en el aprendizaje de los niños y niñas y en su propio aprendizaje
Llevot y Bernad (2015)	Formal: asistencia a las reuniones de inicio de curso, etc. Informal: conversaciones a las entradas y salidas de la escuela, etc.

De todas las mencionadas se recogen las dos últimas por su actualidad, pues son muchos los autores y autoras que los mencionan y atribuyen importancia. Por ejemplo Silveira (2016) también recoge las cinco formas de participación que Arostegui, Darretxe y Beloki (2013) obtienen del Proyecto Includ-Ed, del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2011) que se explican con mayor detalle a continuación:

Figura 2
Tipología de participación



La *participación informativa* consiste en una simple transmisión de la información. Las familias no participan en la toma de decisiones del centro, pero sí reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones ya tomadas.

En la *participación consultiva*, las familias forman parte de los órganos consultivos de gobierno de los centros a título únicamente consultivo como el nombre indica, lo que conlleva que las familias tienen un poder de decisión muy limitado.

En la *participación decisoria*, las familias comienzan a tomar decisiones sobre los contenidos de enseñanza y la evaluación, participando de manera representativa en los órganos de toma de decisiones. Supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos obtenidos.

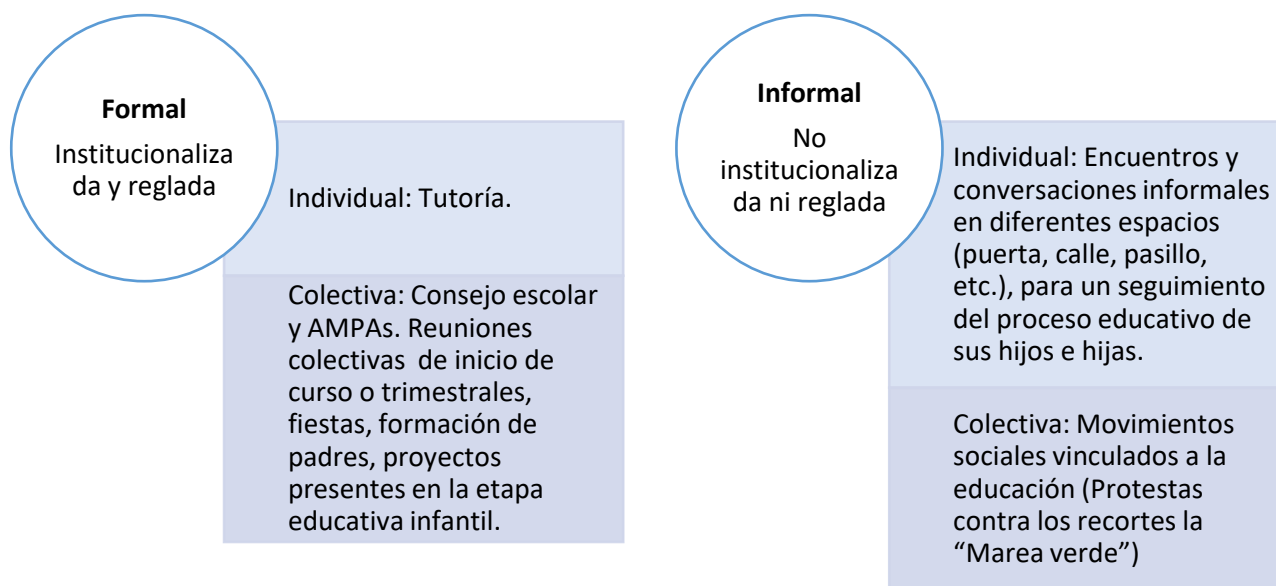
En la *participación evaluativa*, se incrementa la presencia de las familias en los procesos de evaluación del alumnado y los centros, participando en el proceso de aprendizaje del alumnado ayudando a evaluar su progreso educativo y en la evaluación general del centro.

Y finalmente, en la *participación educativa*, las familias se implican directamente en los procesos de aprendizaje del alumnado, en su propia formación. Participando en las actividades de aprendizaje, tanto en horario escolar como extraescolar.

Según los resultados obtenidos en dicho proyecto, se demuestra que la participación decisoria, la evaluativa y la educativa son las que tienen un mayor grado de probabilidad de influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas (INCLUD-ED, 2011, p. 88).

Respecto a los aspectos comunicativos y colaborativos en la participación de las familias en la escuela, podemos medirlos en función de dos variables: Carácter formal e informal/ colectiva o individual. (Llevot y Bernad (2015), citado por Giró y Andrés, 2016) como se muestra a continuación:

Figura 3
Variables de medición de la participación



Estos elementos medidores de la participación nos dan pie a la obtención de los diferentes mecanismos de participación, unas son más lúdicas e informales que otras, lo que puede generar un aumento en unos casos; mientras que la parte más formal e institucionalizada (AMPAS y Consejos Escolares) puede que presente unos índices más bajos. También es frecuente observar que las tutorías son, dentro de la participación de carácter individual, la modalidad más importante y extendida en todo el proceso de participación. (Giró et al, 2014)

Evolución de la participación de las familias en las Leyes de Educación Españolas

Para conocer cómo han afectado las diferentes legislaciones, especialmente en los aspectos más formales, a la implicación de las familias, a continuación, vamos a realizar un breve recorrido por las mismas, en materia de participación familiar.

Cuando se pensó en un lugar en el que poner en práctica la democracia de una forma más cercana a la ciudadanía, los centros escolares surgieron como una candidatura perfecta debido a la cercanía que permitía tener respecto dicha ciudadanía y por ser la educación, un tema determinante para las familias. El ejercicio del derecho de participación podría significar a su vez, una ampliación determinante del proceso de democratización más allá del ámbito estrictamente político (Silveira, 2016).

No existe ninguna duda al respecto de que nuestro país ha sufrido un gran número de cambios, tanto sociales, como estructurales desde la dictadura hasta la democracia actual. En todo ese trayecto el país determinó descentralizar las competencias del estado en las comunidades autónomas y sufrió a su vez numerosas transformaciones sociales y educativas, que han influido de manera inevitable en la participación. Como ya hemos referido con anterioridad, la participación de estos agentes siempre estará determinada por el contexto social en el que habiten al moverse dentro de un contexto social determinado que les afecta inevitablemente (normativas, actitudes, movimientos sociales, etc).

La administración por su parte, a lo largo de los años ha pretendido regular, mediante diferentes leyes educativas, la participación de las familias dentro del ámbito escolar, tanto a nivel estatal, como de sus comunidades autónomas.

Tabla 5

Evolución de la participación de las familias en las Leyes de Educación Españolas

LGE 1970	<ul style="list-style-type: none">- Posibilita la creación de órganos de participación (AMPAs) y cursos formativos para las familias. (Cabello y Miranda, 2016)- La familia como primera responsable de la educación y del cumplimiento de normas de sus hijos e hijas, optando a programas de educación familiar. (Martín, 2016)
Constitución 1978	<ul style="list-style-type: none">- Art. 4 fija derechos y deberes para las familias como informar del proceso de enseñanza y propiciar la asistencia regular a clase, entre otros.- Art. 5 se establecen aspectos ligados a las asociaciones de familias en línea con lo descrito en la LOECE. (Martín, 2016)- Art. 27, pto. 7. La participación pasa a ser un deber y no solo un derecho.
LODE 1985	<ul style="list-style-type: none">- Establece las bases de la participación de las familias en la escuela.

LOGSE 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Los CE consiguen que se incorpore un representante de las AMPAS. (Cabello y Miranda, 2016). - En los CEIP la presencia de familias es mayor y en los IES el Claustro de profesores gana protagonismo en los aspectos académicos (Garreta, 2008). - Art. 2 se da importancia a la implicación de las familias a la hora de lograr los objetivos educativos marcados (Martín, 2016). - Alcanzar la calidad educativa mediante la participación y el compromiso de los diferentes sujetos de la comunidad educativa. (Cabello y Miranda, 2016).
LOPEG 1995	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora la participación y comunicación entre los actores de la comunidad educativa, aunque las familias pierden poder de decisión en los centros directivos. (Giró et al, 2014). - Todo su primer capítulo habla sobre la participación y se desarrollan mediante los RD correspondientes. (Boyano, 2016). - Art. 2 se fija la participación de la comunidad educativa mediante el CE y las AMPAS. (Martín, 2016), siendo el equipo docente mayoritario.
LOCE 2002	<ul style="list-style-type: none"> - La toma de decisiones corresponde a dirección frente al CE. (Cabello y Miranda, 2016) que pasa a ser un órgano consultivo que no interviene en la elección del director o directora. - Se pretende dotar de mayor libertad de elección de centro las familias y de mayor autonomía pedagógica en los centros.
LOE 2006	<ul style="list-style-type: none"> - No devuelve a los CE la designación o destitución de la figura directiva. - Retorno a los valores de la LODE, el peso predominante en el equipo docente y dirección. (Cabello y Miranda, 2016), modificando un poco los art. 4 y 5 de la misma ley, sobre los derechos y deberes de las familias y asociaciones (Martín, 2016) - Art. 118.3 y 118.4 las Admin. educativas deben fomentar el ejercicio efectivo de la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (Martín, 2016)
LOMCE 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Reduce la participación de las familias en los centros educativos (Cabello, Miranda, 2016) y el CE como mero órgano consultivo (Giró et al, 2014). - Las familias como primeros responsables de la educación de sus hijos e hijas, por lo que los centros deben contar con ellas, siendo responsabilidad de dirección el fomentarla. (Boyano, 2016). - Art. 91. Informar periódicamente a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas como función docente. - Art. 118. Las Administraciones educativas deben fomentar el ejercicio de la participación entre todos los miembros de la comunidad educativa. - Art. 121. Los centros se comprometen a desarrollar actividades con las familias o tutores legales mejorando el rendimiento académico del alumnado. (Martín, 2016).
LOMLOE o Ley Celaá	<ul style="list-style-type: none"> - Las Admin. educativas deben garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros. - Se restablece la atribución de competencias entre dirección y CE en el gobierno de los centros, con una nueva asignación de competencias. - El proyecto educativo debe incluir un plan de mejora del centro.

En definitiva, tras el paso de los años, podemos observar cómo en realidad a nivel legal, la participación de las familias en los centros no ha evolucionado en gran medida, e incluso se ha reducido, como ocurre en el caso del Consejo Escolar que ha ido perdiendo competencias poco a poco.

En realidad, tanto a las AMPAS como al Consejo Escolar, las han ido rodeando una serie de leyes que inevitablemente han generado unos sentimientos de desmotivación ante su práctica. Si ya es difícil conseguir una buena participación y la existente, queda relegada a un mero carácter de acción consultivo, la percepción que se crea alrededor de todo eso, es de que todos los esfuerzos son insuficientes, porque poder dar tu opinión sin que se vaya a tener en cuenta solo puede generar frustración y desinterés.

También resulta llamativo observar cómo la ley deja claro que la relación familia y escuela es necesaria pero a nivel muy general, no ofreciendo soluciones más concretas, considerando, desde este trabajo, que la importancia es manifiesta y lo que tanto las familias, como el ámbito escolar necesitan, son órganos que sean capaces de guiarles en el proceso, ya que ellos por sí solos no saben, o no tienen tiempo para desarrollar mecanismos, sin un mayor apoyo de las administraciones. La dirección de muchos centros se ve sobrepasada necesitando de apoyos que ayuden a fomentar la participación deseada y necesaria.

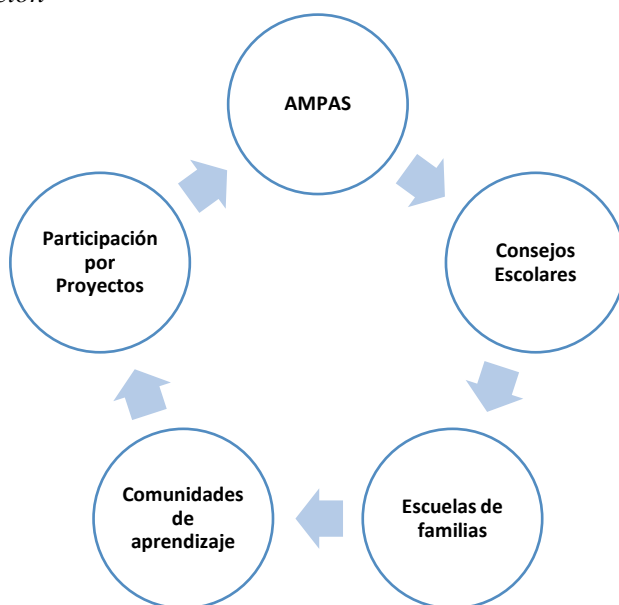
Mecanismos de participación

Los mecanismos de participación son las diferentes formas que han ido surgiendo a lo largo de los años desde los centros escolares para dar respuesta a la necesidad de intervenir en conjunto con las familias.

Hay diversas tipologías: Unas presentan un carácter más formal e institucionalizado que otras, como ya hemos señalado; Otras, están apoyadas por la administración y finalmente, están las que surgen de iniciativas personales para fomentar la participación a un nivel de experiencias más pequeñas de centros muy concretos.

Estos mecanismos se resumen en:

Figura 4
Mecanismos de Participación



AMPAS y Consejos Escolares

Tanto las Asociaciones de madres y Padres del Alumnado (AMPAS), como los Consejos Escolares (CE), son las instituciones avaladas por la ley, por las que las familias son invitadas a que puedan y formen parte de los centros escolares. Son la “participación colectiva capaz de contribuir en la gestión del centro escolar, además de incidir en el desarrollo de diversas actividades y acciones para la mejora de la calidad educativa y potenciación integral del alumnado” (Gomariz et al, 2019).

El problema que presentan, en los que varios autores y autoras coinciden, es en que estas instituciones han servido para formalizar y burocratizar la participación, sin que a su vez hayan servido para aumentar sus cifras de participación, e incluso alguno se atreve afirmar que más bien lo contrario, como veremos más adelante.

Las AMPAS

Las Asociaciones de Madres y Padres son agrupaciones de madres, padres o tutores legales de un mismo centro cuyo objetivo es el de velar por los intereses de sus hijos e hijas. Un consolidado organismo de participación, considerado de primer nivel, que en la práctica ha terminado siendo derivado a labores de apoyo en cuestiones más de tipo lúdico. A lo largo de los años han ido evolucionando en sus funciones, concretadas específicamente en cada centro en función del

proyecto educativo. Pero en los últimos años han pasado de “un papel más reivindicativo a una mera prestación de servicios” (Garreta, 2016, mencionado en Gomariz et al, 2019, p. 86).

Según el Decreto Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. En su Art. 5.º Las asociaciones de padres de alumnos asumirán las siguientes finalidades:

- a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos
- b) Colaborar en las actividades educativas de los Centros.
- c) Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del Centro.
- d) Asistir a los padres de alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.
- e) Facilitar la representación y la participación de los padres de alumnos en los Consejos Escolares de los Centros públicos y concertados y en otros órganos colegiados.
- f) Cualesquiera otras que, en el marco de la normativa a que se refiere el artículo anterior, le asignen sus respectivos estatutos.

El Consejo Escolar

Como ya hemos reflejado con anterioridad la trayectoria del peso del papel de las familias en el CE, ha ido decreciendo a lo largo de los años, contribuyendo a una implicación más individual que colectiva.

Regulado por la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado., sus funciones son:

- a) El Consejo Escolar del Estado ejercerá sus funciones mediante la emisión de dictámenes, informes y propuestas.
- b) En cada curso académico, el Consejo Escolar del Estado elaborará, aprobará y hará público un informe sobre el estado y situación del sistema educativo, referido al curso escolar anterior, en el que deberán recogerse y valorarse los diversos aspectos del mismo, los datos más significativos y la evolución de los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y los datos relativos al gasto público en educación, incluyendo la posible situación de violencia ejercida en la comunidad educativa. Asimismo, se informará de las medidas que en relación con la prevención de la violencia y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres establezcan las Administraciones educativas.

- c) En el informe citado en el apartado anterior, podrán incluirse recomendaciones a las Administraciones educativas encaminadas a la mejora del sistema educativo.
- d) El Consejo Escolar del Estado podrá participar en organizaciones internacionales que tengan competencias coincidentes con las funciones consultivas que ejerce en materia de enseñanza.

A pesar de la importancia, varios autores y autoras afirman que ninguno de los agentes implicados, lo perciben como un medio que realmente facilite la participación. Es más, Feito (2014) señala que las competencias del Consejo Escolar han ido siendo reducidas poco a poco en diversas leyes como son la LOECE (1980), LOCE (2002) y LOMCE (2013), y solamente potenciadas en la LODE (1985) y LOE (2006).

Un estudio descriptivo exploratorio tipo encuesta, con carácter evaluativo realizado por Gomariz et al (2019) a 14876 familias, cuyos hijos e hijas cursan estudios en centros escolares españoles en Educación Infantil, Primaria y Secundaria de 16 comunidades autónomas más la ciudad de Melilla, pone en manifiesto los resultados reflejados en la Tabla 5.

Tabla 6

Resultados sobre la participación de familias en el AMPA y Consejo escolar en los centros Españoles.

Participación global de las familias en la AMPA	Participación familiar global en el CE del Consejo Escolar
- Más de la mitad (57,3) son miembros del AMPA y no conoce a los progenitores de su Junta Directiva. La gran mayoría (86,1%) no ha formado nunca parte de dicha Junta.	- Solo un 32,5% de las familias participa en las elecciones y conoce a las y los representantes.
- Dos tercios de las familias (69%) no se prestan a ser miembro.	- Únicamente el 5,4% de las familias es o ha sido miembro.
- Un 64,5% no participa en las asambleas generales o reuniones.	- Solo un 44,3% conoce las funciones del consejo.
- Un 72% no participa en actividades de formación familiar.	- El 11,7% desconoce lo que es.
- Un 61,4% no se implica en actividades de acción social.	- El 19,3% opina que falta información sobre el proceso electoral y un 31,8% de las familias no está interesado en participar en las elecciones.
- Y apenas el 20% participa en otras actividades organizadas por la AMPA.	- Y el 5,6% percibe que el equipo directivo no promueve la participación.
- Un 74,5% encuentra algún tipo de dificultad para implicarse.	

Este estudio, citando a diversos autores, afirma que las vías de participación individual están por encima de las colectivas y casi anecdóticas en las AMPA y CE, especialmente en contextos multiculturales, además afirma que dentro de todos los mecanismos de participación familiar éstos son los que menor participación familiar recogen. Órganos que por su carácter formal, son esenciales y fundamentales, pero que a la vista está que no son suficientes para lograr el nivel de participación necesario.

Escuelas de Familias

Según Ricoy (2002), las escuelas de familias son “una estrategia de formación que se ofrece desde el campo de la Educación para Personas Adultas y se ubica dentro del campo de la educación No Formal Socio-Participativa, que se proyecta de forma continuada o con intervalos durante un período de tiempo” (p.171).

El objetivo de este tipo de escuelas es el de crear un espacio de debate, en el que también pueda existir la oportunidad de recibir formación pedagógica de la que aprender nuevas formas para estimular el desarrollo de niños y niñas. Al existir momentos de formación compartidos, se generan intercambios de saberes fructíferos que favorecen el diálogo dentro de las familias que en muchas ocasiones puede estar roto o simplemente ser nulo. Estos momentos de intercambio de información y formación son considerados fundamentales para que las familias se puedan adaptar a los tiempos actuales, desmitificando mitos y formas de educar aprendidas que no siempre son las más idóneas y dar lugar a una reflexión constructiva sobre las conductas tanto del adulto, como del niño o niña.

También se aboga por el “análisis de valores y pautas de comportamiento que sustenten las conductas de relación y protección familiar, para así establecer de forma socio-participativa estrategias de prevención y de protección” (Ricoy y Feliz 2002, p. 172). Dado que las familias deben reflexionar sobre estilos parentales que utilizaron con ellas mismas y así poder determinar por qué actúan de una forma u otra y si están satisfechas o si por el contrario les gustaría cambiar aspectos importantes de su estilo educativo.

Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje son “una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo con la intención de conseguir ofrecer una educación de calidad para todas las personas en el marco de la sociedad de la información. Esta transformación tiene como motor la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad” (García et. al. 2013, p.1). “Mediante esta participación se potencian procesos democráticos, el diálogo igualitario entre personas de diferentes culturas y religiones” (García et al, 2013, p.1)

Tomando como referencia una investigación sobre el análisis de la participación familiar en las Comunidades de Aprendizaje como alternativa educativa en centros de educación infantil y primaria en comparación con centros que no son comunidades de aprendizaje de Aguerri y Aguilar (2019). Podemos destacar que, como modelo de participación familiar en la escuela, las comunidades de aprendizaje utilizan, corrientes pedagógicas que tienen una idea de educación basada en la transformación y el cambio social, favoreciendo cualquier tipo de participación con el ámbito comunitario (pedagogía crítica). “Contribuyendo a la inclusión de las personas que suelen estar excluidas de las tomas de decisiones de las escuelas, lo cual es significativo de cara al alumnado con más riesgo de exclusión social” (Aguerri y Aguilar, 2019).

El compromiso de las familias con el éxito académico de sus hijos e hijas, se concretan en un “Contrato de Aprendizaje”: “documento en el que se recogen los compromisos de la escuela, del alumnado y de las familias con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña. Su elaboración será conjunta y consensuada entre todas las personas firmantes, partiendo siempre de unas expectativas muy altas con respecto a los procesos de aprendizaje de todo el alumnado” (Elboj et al., 2002, mencionado por Aguerri y Aguilar, 2019, p.204).

Para desarrollar al máximo las capacidades del contrato, se parte de las características individuales de cada niño o niña para conseguir unos objetivos que las partes implicadas han elaborado y acordado con anterioridad.

En los resultados de la investigación se muestra como el profesorado considera positiva y necesaria la intervención de las familias en la toma de decisiones del centro, afirmando que las Comunidades de aprendizaje son más receptivas, las familias tienen mayor opción de participación y de hecho, participan (AMPA, grupos interactivos, tertulias dialógicas y mediante

comisiones mixtas), en contraste con los centros tradiciones donde solo existe el AMPA con muy pocas familias asociadas, por falta de fomento de la participación (Aguerri y Aguilar, 2019).

Participación por proyectos

En el documento publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Escolar del Estado (2015): *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*, dentro del XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, podemos encontrar diferentes investigaciones, experiencias y buenas prácticas en las relaciones entre familia y escuela que corroboran que otra forma de participación es posible y cómo se consiguen los beneficios que perseguimos conseguir para lograr una educación de calidad.

Son experiencias singulares que aportan su granito de arena a la mejora de un sistema educativo al que aún le queda mucho camino que recorrer para adaptarse a las nuevas realidades sociales. Invito al lector o lectora de este trabajo a que lea este documento y empaparse así de todas estas experiencias magníficas que demuestran que se puede aspirar a más. En el mismo, también se reflejan experiencias relacionadas con comunidades de aprendizajes o escuelas de familias, mecanismos ya expuestos.

Entre ellas destacamos, el plan de mejora de la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa del Instituto de Educación Secundaria ‘Lauro Olmo’, O Barco de Valdeorras, «*Comunica-T*», que plantea mejorar la comunicación ante la diversidad de origen del alumnado mediante actividades como el fomento de la implicación de las familias en la orientación laboral de sus hijos e hijas como mediadores en resolución de conflictos y más actividades que derivan en una mejora considerable del rendimiento académico.

O la experiencia de ámbito comunitario «Transformando el centro, transformando el barrio» del Colegio público ‘Antonio Machado’ en Mérida, Extremadura, en el que se plantean:

Transformar la propia dinámica de enseñanza, mediante el aprendizaje dialógico, poner en marcha una pedagogía de máximos, provocar interacciones de aprendizaje más ricas, partir de altas expectativas hacia todo el alumnado y hacer todo lo posible para que el conjunto de los contextos sean de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje sean compartidos por todos; en definitiva, que la escuela sea, de verdad, el fruto de toda la comunidad educativa (Colegio público ‘Antonio Machado’, 2015, p.31).

METODOLOGÍA

Para conocer cómo se está desarrollando la participación de las familias en la realidad educativa, hemos optado por utilizar la técnica encuesta, utilizando como instrumento una entrevista semiestructurada diseñada ad hoc.

El objetivo que se persigue con esta aproximación a la investigación educativa que aquí se desarrolla es conocer el estado de la cuestión que nos ocupa, la participación de las familias en el ámbito escolar, a través de una muestra por conveniencia de la ciudad de Palencia. Pretendemos tantear a los diferentes agentes implicados para saber si las familias realmente se implican y si el equipo docente colabora y favorece la participación.

Para concretar la técnica que se ajusta al objeto de investigación hemos seleccionado el instrumento cualitativo de la entrevista, ya que nos permite indagar y obtener diversos discursos que se adapten a la información que deseamos obtener.

Al tener un sentido más próximo a la lógica del descubrimiento, que al de la reproducción social, nos permite averiguar cosas que sólo la persona entrevistada conoce, aspectos que en una encuesta de carácter cuantitativo, pueden no registrarse y es lo que hace tan atractiva a este instrumento por encima de otros, para la realización de este estudio, que se adapta de forma muy favorable al tipo de información que deseamos obtener.

Con la entrevista podemos valorar la importancia de sus testimonios y las características de sus aportaciones para hacernos una idea más adecuada, dentro del contexto tanto familiar como educativo. En las entrevistas se crea un clima de confianza que otros instrumentos no permiten por lo que se pierde más información. Por ello las entrevistas van a tener un carácter semi-estructurado que permite una mayor libertad a la hora de realizarla.

Para la obtención de las preguntas partimos de los rasgos comunes que podemos encontrar en diferentes experiencias de éxito recogidas por Egido (2015) y del marco teórico ya presentado con anterioridad, de todo ello se extraen dimensiones que se subdividirán en sub-dimensiones (Anexo 1).

Las dimensiones y sub-dimensiones finales son las siguientes:

1. Participación: Formas de participar, grado de participación, interés y valor personal, conocimiento y órganos de participación.
2. Fomento de la participación: Mecanismos de participación
3. Formación de familiares: Aspectos conductuales y académicos y relacionales.
4. Relación: Comunicación e información entre el centro y las familias, colaboración de las familias con el centro escolar y posición.
5. Apoyo pedagógico: orientación y promoción.
6. Menores en situación de riesgo: Familias y alumnado.

Para la entrevista planificamos un tiempo de una hora y media aproximadamente en la que esperamos obtener toda la información necesaria. En el caso de que surjan problemas técnicos que rompan el clima deseado, los solventaremos con la mayor celeridad posible.

Para el análisis de los datos que obtendremos en la investigación realizaremos un proceso de análisis en el que se llevará a cabo dando respuesta a las hipótesis planteadas a partir de las dimensiones de las que se han obtenido las preguntas para la entrevista.

Hipótesis de la investigación

Partiendo de que una hipótesis es un supuesto que hay que demostrar con los datos de la realidad, recogiendo las dimensiones preestablecidas para el desarrollo de las preguntas, establecemos como hipótesis:

Hipótesis n°1: La participación y su fomento es de interés y valor para familias y profesionales de la educación.

Hipótesis n°2: La participación en su práctica está generada por un fenómeno multi-causal, siendo ésta escasa y poco efectiva para la importancia que tiene.

Hipótesis n°3: Existen deficiencias tanto en la formación de familias, como del profesorado a la hora de abordar las diferentes problemáticas que surgen en el seno familiar y escolar.

Hipótesis n°4: Existe la necesidad de una figura que realice un apoyo pedagógico, que organice y guíe a los agentes para una adecuada participación (ya que todos los agentes implicados la desean pero no saben cómo llevarla a cabo).

Datos de la muestra

La muestra seleccionada gira en torno a los diferentes posibles discursos que necesitamos para el estudio. Por ello, está formada por agentes implicados en la participación entre familia y escuela de la ciudad de Palencia. La muestra se concreta en 13 personas entrevistadas de las que exponemos una breve información. (Las ocupaciones se reflejan en general, para que al no poder relacionarlo con género o edad, se pueda preservar su anonimato).

Tabla 7

Datos de la muestra

Sujeto	SEXO	EDAD APROX	Hijos e hijas	Ocupaciones
E1	Mujer	+40	2	- Auxiliar de familia tradicional.
E2	Mujer	+40	1	- Comercial de familia reconstituida.
E3	Mujer	+35	1	- Director y orientador de centro público
E4	Mujer	+50	2	- Limpiadora de familia Mono-parental.
E5	Hombre	+45	3	- Monitora con progenitores separados.
E6	Mujer	+45	-	- Orientadora de Colegio público.
E7	Mujer	+40	-	- Presidenta de una federación de AMPAS.
E8	Hombre	+35	2	- Profesor de secundaria de centro concertado y público.
E9	Mujer	+40	3	- Profesor de secundaria de colegio concertado.
E10	Mujer	+35	2	- Profesora infantil de centro público.
E11	Mujer	+40	2	- Profesora secundaria de colegio concertado y público.
E12	Hombre	+50	20	- PTSC.
E13	Hombre	+60	2	- Tutor legal de un centro de protección.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Tras una primera lectura en la que anotamos todas las expresiones comunes en las entrevistas y aquellas informaciones que consideramos relevantes, en relación a las dimensiones de análisis correspondientes, procedemos a dar respuesta a las hipótesis emitidas, poniendo en relación la información recopilada en las entrevistas con la revisión bibliográfica expuesta en el marco teórico.

Hipótesis nº1: La participación y su fomento es de interés y valor para familias y profesionales de la educación.

Para demostrar esta hipótesis hemos extraído las respuestas a las preguntas de la dimensión de participación y fomento de la participación.

La participación es un pilar fundamental del sistema educativo y también muy descuidado, como si fuera el eslabón perdido de la educación. El entrevistado nº13 apunta que en cuanto a la participación hemos ido de más a menos, desde la ley del 70 hasta la LOGSE que la potencia y luego hay una regresión. Ha existido un escaso fomento por parte de la administración, que a nivel de documentos de centros, no ha explicitado bien en qué consiste esto de la participación. Se ha dejado mucho en manos de la autonomía de los centros y de las características personales de los miembros que los conforman, por lo que la participación queda muy diluida y provoca que podamos ver mucho contraste:

“En unos espacios escolares se realizan numerosas propuestas, mientras que otros están cerrados completamente al mundo y, además, es cada vez mayor su tendencia; lo que podríamos denominar la contra-participación” (E-13).

“si los centros apoyan la participación e invitan a darse a conocer, se genera un adecuado clima de confianza, evitando muchos conflictos que surgen de la desconfianza de qué estará pasando. Las familias se sentirían menos intimidadas a la hora de contar cómo es su dinámica familiar y sus problemas, si los hubiese. Por lo que en el lenguaje y la comunicación está parte de la clave de la participación” (E7).

En cuanto al valor que dan a las palabras participación, familias y escuela hemos obtenido numerosas afirmaciones como:

“Son una combinación necesaria” (E5)

“Un triángulo deseable no consolidado. Las líneas que unen los vértices son discontinuas” (E6)

“Una relación de confianza y transparencia, un ideal muy importante y básico en la educación y en la formación de niños y niñas” (E7).

“Algo muy importante y sin lo cual no se podría mejorar cualquiera de los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que se da en la escuela” (E10)

“Básico en la educación y en la formación de los adolescentes, porque si falla alguno de los dos o tres. Tiene que haber un nexo de unión fundamental, porque lo único que queremos en el bien de los niños por lo que la comunicación tiene que ser estrecha” (E11)

“Es importante no olvidar el resto de servicios comunitarios ya que la escuela está enclavada en un contexto, un tejido asociativo, profesional y económico que hay que tener en cuenta” (E12).

Esto ofrece una clara imagen común no sólo de su necesidad, si no de la percepción general de que si falla alguno de los tres, el proceso educativo del alumnado se queda “cojo de una pata” ya que el nexo de unión fundamental, debe ser su objetivo: el beneficio máximo para educar a nuestros niños y niñas. La mayoría de las personas entrevistadas afirman que el profesorado debe realizar más actos colectivos donde puedan asistir las familias. Existe la percepción (E4, E5 y E13) de que deben planificarse y estructurarse planes a largo plazo, pero “es mucho trabajo y hay falta de tiempo” (E8). Sobre todo si lo preparan con ilusión, y al no estar muy extendida, se encuentran con índices bajos de asistencia generando descontento y frustración. La entrevistada nº7 afirma que cuando se solicita participación mediante encuestas, ésta no suele ser muy alta y depende mucho de centros y de los equipos directivos. Ante si se solicita a las familias opinión para que tomen parte en la formulación de propuestas y toma de decisiones sobre aspectos educativos y gestión del centro, aunque la decisión final la tome el centro, hay diversidad de opinión pero como afirma una entrevistada:

“La clave está dónde queremos que se quede la participación: en informativa, reflexiva (se pregunta la opinión aunque no vayan a tomar decisiones) o decisoria” (E7)

A todas las familias entrevistadas les gustaría poder aportar cosas y que las tuvieran en cuenta, aunque les parece realmente complicado dado que cada una iba a tener un punto de vista diferente y ponerlo en común les parece imposible, ya que “a veces, las familias somos un estorbo y un poco pesados, ya que participar es ir a la par con el profesorado y ese tipo de participación no siempre se da” (E4). Los profesionales que se posicionan a favor, con estas familias, piensan que la función de la escuela es educar y no instruir, por lo que “cómo no van a tener nada que decir las familias, si están entregando a lo que más quieren que son sus hijos e hijas y quien mejor les conoce”. “Tener un estatus superior es un sinsentido, porque el docente es especialista en una materia y nadie va a decirle cómo tiene que impartirla, pero las familias pueden orientar sobre cómo funciona su hijo, como es su atención cómo reacciona ante unas cosas u otras. Hay que diferenciar entre educar y enseñar” (E13)

Por el contrario, las personas entrevistadas en nº 5, 6, 8, y 11, opinan que no se les debería solicitar su opinión ni a nivel educativo, ni organizativo, porque para eso está el CE y las AMPAS, que estén bien o mal hechas, es otra cuestión. Opinan que es una cuestión profesional en lo que las familias no deberían poder decidir y sería incluso “contra pedagógico” (E8).

Esta opinión puede venir dada de la mano de la percepción de que la participación de las familias en la escuela es percibida como una intrusión, ya que un alto porcentaje entre familias y profesionales consideran que no están bien definidos los límites de unos y otros. Por ello hay quien opina que “el equipo directivo tiene que tener un liderazgo, para que haya una claridad de estructura de límites en ambos lados. Antes de ir al equipo directivo hay familias que saben que pueden ir a inspección y se saltan los diques (tutor, equipo directivo, inspección, director provincial) hay que recordarles como es el orden lógico y de sentido común. Para que sepan cómo tienen que actuar cuando alguien no está satisfecho” (E7) y que así no se sientan atacados.

Por todo ello, podemos afirmar que es indudable el hecho de que la participación resulta de interés. La participación además es comunicación, es un lenguaje adecuado, transparencia y apertura, donde para superar las deficiencias, se debería de fomentar un tipo de participación que transforme la actual, basada en el control y en el surgimiento de problemas, por una basada en el disfrute de compartir intereses, siempre con un enfoque comunitario. Bien gestionada, la participación sería un arma educativa con tanto potencial cohesionador e integrador que

notaríamos una gran mejora en todos nuestros centros educativos, sobre todo, en los que cuentan con índices de exclusión social.

Hipótesis nº2: La participación en su práctica está generada por un fenómeno multi-causal. Siendo esta escasa y poco efectiva para la importancia que tiene.

Para demostrar esta hipótesis hemos extraído las respuestas a las preguntas de la dimensión de relación. La casuística que da lugar a una buena o mala participación puede ser mucha y variada:

“La permanente desmovilización ciudadana que impera en todos los ámbitos de la sociedad” (E4)

“Las dificultades intrínsecas propias de la adolescencia” (E5)

“Existe un cambio de roles en hogares, los niños tiene la autoridad por encima de la de sus padres, que no la tienen clara y no quieren entrar en conflicto con ellos” (E7).

“Existe la idea de que en la adolescencia ya no se puede hacer nada que los motive o que los interese. Además, la escuela no está capacitada o no sabe como encauzar la participación de las familias en la escuela a esas edades porque no es tradición ni algo que se haga a menudo” (E8).

“La calidad se pierde al estar supeditada al surgimiento de problemas y ambos agentes están a la defensiva por posibles ataques al verse como una amenaza y no como una fortaleza” (E11).

Además, las familias están mucho más ocupadas, ambos progenitores trabajan y no encuentran tiempo para colaborar o directamente piensan que con lo que hace el centro es suficiente y que ellos tienen otros cometidos en el hogar ajenos al ámbito escolar, testimonio en el que coinciden los sujetos entrevistados. (E1, 2, 3, 11 y 12).

La participación es muy variable, ya que depende de las etapas. “En la etapa de infantil se entiende que es algo bueno, por lo que existe mucha participación. Las familias están más motivadas en la implicación pro crianza, de su aprendizaje y de hacerlos protagonistas.

En esta etapa se da mucha importancia a la adquisición de hábitos de autonomía y además la participación coincide con los objetivos del currículum escolar” (E7). Pero a medida que van creciendo, se va convirtiendo en una mera preocupación por las notas y queda relegada en acciones marginales, pilotos y anecdóticos, aunque algunos extraordinarios. (E11 y E13).

Esto sucede porque los objetivos de autonomía, en la ESO se creen adquiridos y los centros únicamente se centran en los casos que se salen de la norma, poniendo el foco de importancia en el aspecto curricular. Las familias tienden a relajarse a aspectos de control, ya que los consideran menos vulnerables (E1 y E4) y una gran parte del profesorado de estas etapas se considera mero transmisor de materia, dejando en segundo plano todo tema relacionados con las emociones e incluso valores.

El problema surge porque en el fondo no son tan autónomos como se los presume. En la ESO siguen necesitando ayuda de las familias y algunas sólo se las proporcionan porque se sienten cada vez más evaluadas en función de las notas de sus hijos e hijas, por lo que está emergiendo una tendencia de “padres y madres extraescolares que se desentienden pero a la vez les cubren la necesidad de sacar buenas notas como sea” (E7). Se sientan hacer los deberes con ellos, pero acaban diciéndoles lo que tienen que poner. O les dotan de clases particulares con las que luego tampoco tienen demasiado contacto, sigue afirmando E7.

En cuanto a la escasez o no de información, primero recogemos todos los cauces que nuestras entrevistadas utilizan, vemos que los cauces más utilizados son:

- Plataformas online, página web, correo electrónico y aplicaciones informáticas (TEAMS, IES Fácil, Whatsapp). Video llamada y llamadas de teléfono.
- Reuniones generales para familias al comienzo y en momentos puntuales del curso escolar mediante entrevistas individuales con las familias.
- Tablón de anuncios o cartas notas, agenda y a través de sus hijos e hijas.

En cuanto a si la información que reciben las familias, a través de estos cauces es suficiente o no, las entrevistadas afirman que:

“Las familias colaboran y reciben bien la información si se les plantea de forma adecuada, aunque desde que empecé a trabajar, detecto un mayor cuestionamiento ante las decisiones tomadas ante los conflictos, aunque puede ser debido a mi propio sesgo de percepción. Los canales son escasos y deberían existir planes concretos a escala autonómica e inversión” (E5)

“La cantidad de información es beneficiosa porque se adapta a todas las circunstancias familiares y horarios. Pero el medio no garantiza el fin por lo que debe existir una buena comunicación” (E6).

“Las reuniones generales de principio de curso, dan una sensación de seguridad y transparencia donde se informa del papel de los diferentes profesionales que conforman el centro, aunque no todos los centros lo hacen” (E7 y E8).

“El contacto informal es bueno para la relación, la coordinación y el alumnado en general” (E10)

“Algunos son meramente informativos y no implican participación, pero dado que los contactos informales son de lo más común, deberían hacerse formales, institucionalizarlos para que puedan acceder con las puertas abiertas.” (E13)

Las familias entrevistadas las consideran suficientes y que si se las comunica la necesidad de participar, pero se recoge la sensación de que tampoco se las ha informado de que exista otra forma de participación más allá de la lúdica y de algún que otro apoyo en casa. Las familias “Sí que están muy implicadas, pero el problema está en cómo entienden esa implicación y cómo pueden llevarla a cabo” (E6). Es importante preguntarse, como se recoge en la entrevista nº11, hasta qué punto se quiere tener en cuenta la opinión de las familias, ya que un centro no puede ser esclavo de lo que tengan que decir. “Si una familia ha elegido el proyecto de centro y las líneas de actuación, luego no pueden manifestar no estar de acuerdo con ellos” (E7).

En cuando a si se dispone de espacios de intercambio y reflexión para comprobar su efectividad, la percepción general es de que no. En algunos, hay escuelas de familias a las que suelen acudir precisamente las familias a las que no les hace ninguna falta y otras consideran que depende del centro pero que aún con todo no son suficientes, como muestran estos los testimonios a continuación:

“En muchos centros hay Escuelas de familias, que ya abordan cuestiones generales, parten de una coordinador educativo, generalmente un PT o un Orientador que se lo trabaja mucho, pero hablando sobre todo de centros concertados. En la escuela pública tienen unas pocas horas asignadas que en realidad no cunden demasiado” (E8).

“Hace unos años hubo un convenio que externalizó ese servicio a la UP y el cauce era las AMPAS, pero la Dirección Provincial cesó el presupuesto y pasó a los equipos, que no tenían tiempo para más funciones. Por lo que la participación en general en ámbito social ya no es tan fuerte, no está tan consolidado” (E6).

“Para evaluar se utilizan cuestionarios de satisfacción que al final o no se hacen o no hay tiempo real de hacer un análisis exhaustivo, es más bien de lo que te llega de oídas o de los tutores cuando se reúnen con ellos. No somos la cultura española muy proclive a hacer análisis exhaustivo, sobre todo a final de curso que va todo con más prisas y falta sentarse a reflexionar. En lo educativo siempre faltan, igual que la sociedad, momentos en los que se hable y se debata” (E7).

En cuanto a la promoción de actividades puntuales dirigidas a las familias, “las existentes parten más de la buena voluntad del profesorado, que por la política educativa emitida por la administración” (E5) y se percibe que “falta un movimiento vertical de abajo arriba que apoye las iniciativas, que las registre y las formalice en un documento a nivel estatal, siempre apoyada en formación para ambos agentes” (E13).

Si sólo se cita a las familias cuando algo va mal con el alumnado (aunque no siempre es la respuesta más repetida), “esa es la pregunta clave. Las familias han interiorizado que participar es ir al centro o a informarse o porque algo va mal, por lo que no se sienten cómodos, sino en alerta, la relación es interesada pero no deseada” (E6). Ambas partes se sienten juzgadas, porque socialmente somos muy críticos y además se ha perdido el respeto ante determinados profesionales (un problema marcadamente social por la veracidad que se dan a los prejuicios y los estereotipos que generan distancia entre ambos agentes). Muchos entrevistados opinan que el profesorado no está preparado para comunicarse con las familias y éstas además, se comportan de manera muy reactiva, aunque “si se utiliza el refuerzo positivo se obtienen mejores resultados a la hora de informar de los problemas” (E11).

El hecho de que se impliquen y de sentirse implicados les genera un mayor conocimiento y una mayor confianza, reduciendo considerablemente las quejas y posibilitan el remar todos en la misma dirección, ya que todos quieren el bien del alumnado añaden varios profesionales más” (E8).

“siempre se va tener que escuchar cosas que no nos guste escuchar, pero hay que tener en cuenta que de todo se aprende, porque si no se aporta, al menos muestran su problemática y en ella sus necesidades, pero volvemos al tema de la formación para poder analizar las necesidades de ambas partes y poder aprovecharlas para una mejor relación. Si todas las partes forman un buen tándem, el alumnado se ve reforzado, siempre y cuando exista una coherencia, porque si no el niño o niña se va apoyar en el que menos daño le haga” (E13).

Dada esta escasa comunicación y reticencias, los centros sólo se conocen de manera superficial, “las que se implican más o menos conocen la escuela aunque es difícil, porque la conocen por su propia experiencia, lo cual dice muy poco, ya que la de hoy en día no tiene nada que ver con la de hace 20 o 30 años” (E8). Por lo tanto, se deduce que las familias no siempre se sienten bien recibidas o cómodas dentro del centro, ya que depende de las características personales y profesionales de los centros.

En cuanto a los beneficios de la implicación y de la relación positiva centro-familia, la mayoría consideran que los beneficios mencionados son reales y posibles. “Hay experiencias que ponen la piel la gallina” afirma E13, aunque por otro lado hay una madre entrevistada que afirmó no habérselo “ni planteado siquiera” (E3).

Todo esto evidencia la manifiesta fervientemente necesidad y también las dificultades de la participación en el sistema educativo. Es un tema sobre el que hay que debatir largo y tendido, no solo entre docentes, si no en conjunto con la administración que son los que pueden ayudar a modificar todo aquello que la frena y potenciar todo aquello que la puede hacer florecer. Pero en muchas ocasiones nos encontramos con que “la vorágine de la vida cotidiana no nos permite pausas ni tiempo libre para reflexionar y dedicar tiempo a las cosas importantes de la existencia”, además de que “existe la percepción de que nuestro sistema educativo es un gigante reaccionario, conservador y muy reticente a los cambios” (E5), lo que lo dificulta. También queda reflejado en el análisis, que la estructura escolar no favorece el conocimiento recíproco de ambos agentes. Y sin conocimiento, confianza, ni comunicación una relación de aliados nunca podrá tener lugar.

Atendiendo a otra cuestión, podemos confirmar que la participación es un fenómeno multi-causal como se ha recogido al principio de la hipótesis. En cuanto a la cantidad, hemos podido recoger cómo no es considerada escasa en absoluto, es más, se afirma que es suficiente y que se facilita en general como medio. El problema se encuentra en el fin. Si sólo citamos al alumnado cuando las cosas van mal, si los recibimientos y la comodidad las dejamos de la mano de aspectos tan subjetivos como la personalidad del Equipo directivo o docente, o el cómo entiendan las familias la participación según su experiencia escolar, estamos dejando en el aire cuestiones fundamentales que deberían recogerse y concretarse en cauces naturales y facilitadores. Donde todos los agentes tengan y sepan a qué acogerse y en todas las etapas escolares. Por ejemplo, con respecto a los grupos de whatsapp, que hoy en día son como bombas de relojería para los centros

porque la información se vicia y crece como la espuma, pero “si se controlaran podrían ser una herramienta muy potente de participación” (E13).

Hipótesis nº3: Existen deficiencias tanto en la formación de familias, como del profesorado a la hora de abordar las diferentes problemáticas que surgen en el seno tanto familiar, como escolar.

Para abordar esta hipótesis hemos extraído las respuestas a las preguntas de la dimensión de apoyo pedagógico y menores en situación de riesgo.

Desde la escuela se promuevan valores muy positivos, pero “la carga con la que llega parte del alumnado es muy potente como para atajarla únicamente dentro de las aulas” (E8). Por lo que se necesita ayuda y mucha más formación para que los docentes y las familias estén formados para tener un carácter complementario.

El ambiente familiar es considerado la principal causa de las conductas inadecuadas en un alto porcentaje. En algunas existen pautas inadecuadas no democráticas, de comportamiento y de disciplina, que provocan una influencia negativa en el alumnado. Como se recoge en las entrevistas nº 6 y 13, si existen familias que no presentan un buen código cultural, es el docente el que debe adaptarse a todos los códigos y estilos y no al revés. La escuela no debe ser un reproductor de lo negativo que hay en la sociedad, si no un equilibrador de situaciones y por lo tanto trabajar para que todas las personas, independientemente de sus orígenes o diversidad, tengan las mismas oportunidades y sean tratadas con dignidad y respeto.

Aunque hay una parte crítica que afirma que “el centro y sobre todo las autoridades educativas competentes en muchas ocasiones muestran una importante dejadez al ejercer sus funciones y a la hora de intentar atajar esas conductas desde su raíz” (E5). La falta de formación en los docentes se visibiliza a partir de los testimonios que afirman que a veces se perpetúan conductas inadecuadas, en las que los docentes tratan mal al alumnado y a las familias, con comentarios como: “vete a tú país, eres tonto, estás aquí calentando una silla”, etc., que varias profesionales afirman haber escuchado en alguna ocasión.

Ante lo expuesto hasta el momento podemos afirmar dos hechos: Primero, la formación de docentes y familiares es escasa o nula. Siendo los Equipos o los Departamentos de orientación los que se perciben como capacitados, siendo el profesorado “los ojos del equipo de orientación” (E6). En general, todas las personas entrevistadas consideran que hay pocos medios, que la “formación se da a golpe de petición”(E8) y que depende en gran medida de la intuición y la buena voluntad de cada cual, “existen docentes que ven problemas y si esos problemas dificultan la dinámica del aula y dificultan el proceso de enseñanza- aprendizaje, sí, pero luego hay un grueso de alumnado invisible que sus carencias no se traducen en mal comportamiento y en varios aprendizajes y eso no se detecta. Y si lo detectan lo más difícil es saber abordarlo” (E10).

Y como segunda cuestión a afirmar, es que la situación de riesgo no siempre es determinante aunque puede ser condicionante en cuanto al interés ante los estudios. Los docentes no pueden resignarse a que la situación psicosocial determine el fracaso del alumnado. “La escuela es un espacio de igualdad y debe dar oportunidades a todos y cada uno de sus miembros para desarrollar todo su potencial” (E6). “Hacen falta medios y planes ambiciosos, así como escuelas independientes y con margen de maniobra para adaptar los currículos a la situación particular de cada comunidad educativa” (E5).

Aunque no sea determinante, bien es cierto que el debate está abierto:

No cabe duda de que hay una correlación elevada entre que los menores de familias en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado y los compañeros y compañeras. Las conductas más disruptivas que presencian los profesionales y que llegan a oídos de las familias, es que un gran porcentaje es de estos niños y niñas, como consecuencia de no estar habituados a un entorno con límites claramente definidos. Cuando se ejerce el respeto por encima de la fuerza sus conductas no encajan con el resto del grupo. (E5 y E8)

“No es por la situación de riesgo psicosocial, si no por la comunicación, en el momento en que juzgas su situación, te dejas llevar por los prejuicios de otras personas y pierdes la comunicación con cualquier familia, surgen las actitudes desafiantes” (E6).

“Depende mucho del grado de madurez que tenga el alumnado frente a esa situación y si los servicios sociales intervienen de forma efectiva o no” (E11)

“La situación familias no siempre tiene que ver, porque no es un factor determinante, ya que no todas las situaciones de desprotección son iguales” (E12).

Y en cuanto a la influencia del estatus social también hay debate. Hay quien opina que en la escuela pública influye menos que en la concertada. Otro entrevistado de centro concertado piensa que no influye pues son “cuestiones clasistas o de castas que yo no he vivido” (E8); no obstante, una gran mayoría piensa que sí, que las que presentan un menor estatus socioeconómico dan menos importancia a la escuela convencional y se implican menos, de hecho “la propia idiosincrasia de los centros y la concepción de la educación expulsan del sistema a dichas familias, que no se ven identificadas con los valores, en ocasiones arcaicos, que la escuela propone” (E5).

Mediante el análisis de los datos podemos recoger que la hipótesis es cierta, basándonos en que existen serias y notables deficiencias en la formación tanto de las familias como de los docentes. Existe una gran diversidad de familias a las que la escuela debe adaptarse, por lo que necesitamos que el equipo docente de nuestras aulas sepa mimetizarse con su aula, sepa adaptarse a las necesidades básicas de cada alumnado.

Estamos de acuerdo en que no es un ejercicio fácil, pero nunca nadie dijo que educar lo fuera y debemos centrarnos en lo que es realmente necesario y urgente. Existe una brecha cultural determinante, que la escuela debe reducir, creando encuentros y espacios en los que a las familia se las de la posibilidad de ser formadas y apoyadas. En los docentes también existen conductas que han de evitarse mediante una sensibilización adecuada y junto con una formación adaptada a estas situaciones.

Y todo esto basándonos en la premisa de que el riesgo no es determinante para el futuro de las personas por lo que la escuela debe creérselo y ser “un agitador, regulador, equilibrador” (E13). Que en su influencia, intervenga adecuadamente en coordinación porque es una labor de todas las personas. “Y dejar de ser una institución que premia al bueno y castiga al malo” (E13)

Hipótesis nº4: Existe la necesidad de una figura que realice un apoyo pedagógico, que organice y guíe a los agentes para una adecuada participación (ya que todos los agentes implicados la desean pero no saben cómo llevarla a cabo).

Para demostrar esta hipótesis hemos extraído las respuestas a las preguntas de la sub- dimensión de órganos de participación.

En general, tanto el AMPA como el Consejo Escolar no han obtenido realmente buenas valoraciones sobre todo en profesionales, ya que opinan que “no se fomenta su participación y hay que estar captando a la gente para que se presenten como candidatos o candidatas” (E13). En familias encontramos mejores valoraciones hacia el AMPA y peores hacia el Consejo Escolar.

El Consejo Escolar, se percibe como una organización de gran potencial teórico, pero con poca capacidad operativa en la práctica y menos aún transformadora. Las familias, en general, no se sienten identificadas con él y otra parte, directamente no saben cuál es su función, ni en qué puede ayudarlas. Otros opinan que pueden parecer “guetos, sin neutralidad” (E8) y “eso hace que mucha gente se vaya y no confíen en él” (E13). Deberían hacerse escuchar y difundir la información de una forma más efectiva, ya que se conocen más por la publicitación que hace el propio colegio, más que por ellos mismos (E8).

En cuanto al AMPA las opiniones son más variadas dado que la participación es algo mayor y existen muchas experiencias vividas:

“Realizan muchas actividades como gymkanas, fiestas...” (E3) Pero todas de tipo lúdico.

“Que te voy a decir yo si he formado parte de ella muchos años, somos como los mediadores entre el colegio y las familias, los que dan la cara vamos” (E4)

“Hay que tener cuidado de que no se conviertan en órganos que a veces se utilizan para cubrir las necesidades de las familias más que las de los niños y niñas. Pero son un órgano que tiene que existir como cauce, como mediador entre los padres y el equipo directivo” (E6)

“Son un micro mundo y una micro gestión, que tiene que estar bien coordinado con el equipo educativo” “muchas veces se queda en una cuestión muy accesoria, como los carnavales, una cuestión lúdica donde la cuestión pedagógica queda claramente lejos. Tienen que aportar ideas mucho mayores y hacer muchas actividades culturales, pero eso depende totalmente del bagaje de las personas que lo forman” (E7)

“Apoya donde muchas veces no llega la administración” (E8)

“Demuestran hacer una gran labor por y para los niños y niñas” (E9)

“Están formadas en ocasiones por gente muy cacique, que aprovechan la coyuntura para sacar algún tipo de beneficio y depende mucho de la relación que tengan con el equipo directivo, lo cual da lugar a una subjetividad enorme” (E11)

“las AMPAS tienen muchísima fuerza si se gestionan adecuadamente”; “hacen una labor realmente heroica en muchas ocasiones” (E13)

Hacia al equipo de orientación la sensación general es que reproduce un modelo de orientación clínica y remedial centrada más en la solución de problemas, que en la generación de cauces de participación. Además “de un exceso de demanda de casos individuales, frente a respuestas sociales” (E6).

“el equipo de orientación es externo a los centros, no es interno. Por lo que solamente están para dar pautas pedagógicas, pero no pertenece. Por lo que al final solo trabajas con familias que han tenido que abrir los tutores y el equipo directivo. Al ser un agente externo, el equipo ha de dar cuentas de todo lo que hace, y si el tutor no quiere perder el tiempo en algo, no vas a poder hacerlo” (E7). Por otro lado la entrevistada nº11 no siente que el equipo de orientación haga lo suficiente porque “siempre están desbordados y no dan abasto o que a la hora de apoyar sobre el futuro del alumnado aún en algunos centros se siguen coaccionando a alumnado para que elijan una rama y no otra”.

En cuanto a la figura de la PTSC cuentan que existe mínimo uno por centro, regulado por un acuerdo sindical y en los institutos por ratios “pero en realidad no se cumplen” (E6).

Para finalizar, tras el análisis de todos los testimonios recogidos podemos afirmar que existe la necesidad de que una figura, en este caso la del PTSC, cumpla con los ratios y gestione la relación entre los agentes implicados. Pues si para que se fomente la participación, tiene que existir un profesor que quiera y un familiar que se ofrezca; o es la dirección la que tiene que encargarse, la participación no va a salir a delante, porque esos agentes tienen sus propios problemas y funciones y el tiempo no puede darles para más. Es trabajo a mayores para hacer con las mismas horas y tampoco se les puede pedir que renuncien a su tiempo libre. Por lo que se

hace necesario otro agente dentro de sus funciones, se le otorgue tiempo para implicarse y favorecer la eliminación de esa percepción tan extendida de que muchos de los mecanismos están corruptos o no cumplen su función como deberían.

LA FIGURA DEL PERSONAL TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Tras la realización de las entrevistas y el análisis de los resultados, intentamos argumentar en este apartado por qué consideramos que la figura del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) es el agente indicado para promover una participación más activa y efectiva, a falta de otras figuras como las de las Educadoras Sociales en los centros educativos.

Aunque también tiene funciones atribuidas en secundaria, en los departamentos de Orientación, nos centramos en primaria, por considerar que es necesario tejer la relación familia-escuela desde los inicios de la escolarización, entonces, partimos del hecho de que la figura del PTSC forma parte de los Equipos de Orientación y de que sus funciones en materia de participación familiar, actuando como apoyo especializado según la *ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León*, son:

- Dar a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades sociales y educativas que ofrece, procurando el máximo aprovechamiento de los recursos sociales comunitarios.
- Colaborar en la valoración del contexto escolar y social como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno.
- Apoyar al equipo docente en aspectos del contexto sociofamiliar que influyan en la evolución educativa del alumnado.
- Colaborar en el fomento de las relaciones entre el centro y las familias.
- Informar a las familias de los recursos y programas educativos y socioculturales del centro educativo y del sector donde se ubica con el objeto de mejorar la formación del alumnado y sus familias.
- Informar y asesorar sobre los sistemas de protección social y otros recursos del entorno en lo que pueda ser relevante para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo posibilitando su máximo aprovechamiento.
- Realizar las actuaciones preventivas y, en su caso intervención, sobre absentismo escolar, abandono temprano de la educación y la formación, integración socioeducativa del

alumnado, mejora del clima de convivencia y cualquier otro proyecto o programa que pueda llevarse a cabo en los centros, dentro del ámbito de sus competencias.

- Detectar necesidades sociales y prevenir desajustes socio-familiares que puedan afectar negativamente en el proceso educativo del alumnado.
- Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización del equipo de orientación educativa.
- Coordinarse con otros servicios educativos y con los servicios sociales y sanitarios, en el marco de las funciones genéricas del equipo del que formen parte.
- Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias.

Como vemos la ley regula que la figura del PTSC es la encargada de “colaborar en el fomento de las relaciones entre el centro y las familias”, por lo que cobra una grandísima importancia en esta labor desde el punto de vista legal.

El problema surge en la práctica, en cómo está valorada y conformada esta figura dentro de los centros escolares. Para empezar su estabilidad es cuestionable, ya que su existencia depende de que exista un porcentaje mínimo de alumnado en programas de compensatoria, lo cual no concuerda con las funciones que a mayores, tiene asignadas una PTSC por ley. Ya que para cumplir con dichas funciones la figura profesional debería ser estable y obligatoria en cada centro, pero por lo que vemos la realidad dista mucho del ideal que se debería cumplir. Además, estas vacantes mayoritariamente se cubren con vacantes de personas interinas, lo cual hace que estas figuras sean itinerantes de un centro a otro, eliminando todo tipo de estabilidad y la creación de lazos profesionales y conocimiento en profundidad del contexto se dificulta.

Pero ¿Cuál es el problema real? El problema que genera toda esta situación deriva en la falta de tiempo y compromiso que pueden adquirir las PTSC, ya que las intervenciones que realicen, en concreto las de generar lazos entre familia y escuela requieren además del tiempo, el compromiso, vínculos personales y confianza en lo que la profesional propone y crea como un proyecto socioeducativo eficaz, ya que las acciones puntuales no suelen mantenerse en el tiempo.

Además otro desencadenante de esta situación, es en que al ser tan poco estable, suele ser una figura poco o nada conocida, incluso por parte del equipo educativo y ya no hablemos de las familias que no han requerido de sus servicios que actualmente es una minoría.

Por lo que podemos afirmar que la figura del PTSC es una figura que existe, es tan necesaria y fundamental, como los y las orientadoras o el personal terapéutico, pero que no se valora lo suficiente como para darle la estabilidad; por eso consideremos que es necesario empoderar a esta figura y dotarla de la importancia que se merece.

Para ello, consideramos que primero se las debería de reconocer un puesto fijo por cada colegio público, ya que sus funciones no sólo se delimitan al trabajo con alumnado desventajado, si no que si queremos que exista una figura que esté por y para fomentar la participación de las familias en la escuela, debemos tener una figura que conozca al centro, y a las familias para poder facilitar y promover las intervenciones que sean necesarias, ya que el beneficio es para el alumnado y los demás agentes que intervienen.

Además de en la etapa de primaria, la relación con la familia debería fomentarse más, ya que la intervención socio familiar es cada vez más necesaria en esas edades. Como hemos comprobado la percepción de que las familias deban participar en las aulas pasada la primaria es muy débil, por lo que esta figura podría aportar ideas y ser el nexo de unión que genere la participación necesaria de una manera más cercana y constructiva sin generar una mayor carga de trabajo a los agentes ya existentes y que son los que suelen asumirlo, dando lugar a una sobre saturación de trabajo que impide el desempeño óptimo de la labor.

CONCLUSIONES

Tras las numerosas lecturas y entrevistas con profesionales y familias he podido reflexionar largo y tendido sobre un tema del cual existe una gran bibliografía y experiencias prácticas excelentes, pero poco generalizadas. Y he podido rozar un poco la consciencia sobre la magnitud de lo que significa la participación entre familia y escuela

Entiendo la complejidad del tema, el ámbito educativo y el ámbito familiar están muy fracturados, en muchas ocasiones se ven como enemigos, en vez de cómo aliados, por las consecuencias del mal o nulo control de esa relación inevitable. Bien es cierto, que dentro del mismo ámbito escolar existe una gran fractura interna, entre las profesionales que abogan por la implicación y las que no creen en su necesidad ni beneficios.

Como bien decía el profesional entrevistado nº13, con más de 500 escuelas de familias a sus espaldas, el sistema educativo es un edificio con muchas grietas, cada vez mayores que no se arreglan. Opino que no es cuestión de derribar el edificio, o si quien sabe, pero para derribarlo primero hay que saber qué se quiere construir después.

Creo firmemente en que la inclusión de las familias en las escuelas es tan necesaria como la bibliografía muestra, pero también creo en su complejidad y por lo tanto considero de vital importancia hacer manifiesta esa necesidad. Que lo creamos o no, es urgente y la escuela necesita de figuras que se encarguen de crear esos espacios de encuentro, de regularlos, de generar esos lazos de confianza tan complejos a la par que maravillosos, porque si para algo está la escuela es para dotar de herramientas de mejora a nuestros niños y niñas y por lo tanto a todos los agentes encargados de su educación. Y así poder transformar la sociedad para que sea cada vez más igualitaria y justa; y si la participación es un tesoro que tenemos enterrado dentro del sistema educativo, como dice este entrevistado. ¿Por qué no desenterrarlo y hacerlo nuestro?.

Puedo afirmar haber cumplido los objetivos del Trabajo de Fin de Máster satisfactoriamente puesto que la reflexión teórico-crítica entorno a la colaboración de las familias junto con el sistema educativo, se ha adaptado adecuadamente para dar respuesta a un análisis sobre los cambios en los últimos años. También hemos seleccionado entre una gran variedad de teorías, a favor de la participación, las que más se encaminaban dar forma a nuestro estudio y a la obtención de los beneficios que reporta esta colaboración como justificación indiscutible de la

necesidad de una educación compartida. Y finalmente, realizamos un recorrido necesario sobre las leyes españolas para ilustrar su evolución en materia de participación familiar.

Con respecto al segundo objetivo, mediante las entrevistas realizadas, se ha conseguido extraer información de los diferentes agentes implicados en función de los intereses de la investigación. Lo que ha permitido extraer una clara idea sobre la realidad que rodea esta relación, desde el punto de vista de los implicados que hacen frente a la práctica cada año.

Por último, he concluido con una de las metas principales de este trabajo dentro del contexto de este máster. Tras conocer la teoría, legislación y realidad mediante los testimonios reales, considero haber expuesto argumentos sólidos para visibilizar la figura de la PTSC como la fundamental para hacerse cargo y promover, entre otras cosas, esta relación y conseguir obtener los beneficios expuestos.

Considero que la pedagogía debe proponer, dinamizar, ofrecer posibilidades de cambio. Para ello, debemos reforzar a los agentes que tienen el tiempo, la formación y las ganas de hacerlo, como podrían ser los profesionales que acceden a ese cuerpo profesional. Considero imprescindible otorgar fuerza a una figura que puede crear lazos para que la participación no sea un tema pendiente, abstracto y teórico. Hagamos que sea una realidad, trabajemos desde un diálogo compartido, regeneremos esa red social que hemos ido perdiendo con los años y entendamos, al final, que el entorno nos influye en la medida que nosotros influimos en el entorno y frenemos el individualismo social al que nos vemos abocados.

La democracia es un tema pendiente aún por desarrollar en las aulas. Rompamos bulos, estereotipos y miedos con la verdad, con la formación y la convivencia, porque sólo así la participación dejará de estar en manos de la subjetividad y las características personales de unos pocos, y estará apoyada en una red social fuerte, en la que las familias y las escuelas estén entrelazadas con la confianza y el apoyo mutuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Echeverría; Concha, B; De la Fuente, B; Medina, R y Cárcamo, H. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela? *UCMaule*. 55, 59-70.
- Aguerri, L y Aguilar, M. (2019) La participación de las familias en los centros educativos: Un estudio de casos. *GIGAPP Estudios Working Papers*. 6(121), 197-213.
- Aguilar, G; Demothenes, y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *MENDIVE* 18 (1), 120-133
- Andrés, S y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*, 7, 28-47.
- Aróstegui, I; Darretxe, L y Beloki Arizti, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6(2), 187-200.
- Bohaca, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida – Fundació Santamaría, 157,1-136.
- Boyano, R. (2016). *La relación entre los contextos familiar y escolar. El caso de un IES*. Universidad de Cantabria, Facultad de Educación.
- Callejo, J, del Val, C, Gutiérrez, J, Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Consejería de Educación. ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León .p. 70107- 70124.
- Consejería de Educación. Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado. N°303, p.1-17.

- Díez, E y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18, 283-294.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Revista del consejo escolar del Estado*, 4 (7), 11-18.
- Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. *Fundación CAP*. 209p.
- Espinal, I, Gimeno, A. y González, F. (2004-2006). El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia. *Revista internacional de sistemas*, 14, 21-34.
- Feito, R. (2014). Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (2), 51-67.
- Fernández, I y Fernández, C. (2011) La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4).
- García, F. J. (1998). Aproximación Conceptual a las Relaciones Escuela-Familia. *Bordón* 50(1), 23-34.
- García, C; Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. 17 (427-7)
- Garreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública. *Las asociaciones de madres y padres del alumnado, CIDE & CEA*, 9-191
- Garreta, J. (2007) *La relación familia- escuela. Edicions de la Universitat de Lleida*.
- Gifre, M y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*. 15, 79-92.
- Giró, J; Mata, A; Vallespir, J y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89.

- Gomariz, M^a A; Parra, J; García, M^a P y Hernández, M^a Á. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*. 48 (1), 85-96.
- Gomariz, M^a A; Parra, J; García, M^a P, y Hernández, M^a Á. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*. 35 (1) ,84-94.
- González, O. (2013). *Familia y escuela. Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée De Brouwer.
- Kñallinsky, E. (2003). Familia-Escuela: Una relación conflictiva. *El guiniguada*, 12, 71-93.
- López, L. (2018). *Barreras entre la familia y la escuela: perspectiva del docente*. (TFG). Universitat Jaume I.
- Martín, O. (2016). *Familia-centro escolar: análisis del punto de vista docente en las relaciones difíciles con las familias*. (TFM). Universidad de Oviedo.
- Ministerio de educación y ciencia. Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos.nº180. p. 26858-26859.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar del Estado.
- Murillo, F.J y Martínez-Garrido, C. (Ed.) (2019) *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. I)*.Madrid. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
- Ricoy, M., y Feliz, T. (s.f.). Estrategias de intervención para la escuela de padre y madres, 28.
- Ricoy, Ma. C y Feliz, T. (2002) Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación XXI*, 5, 171- 197.
- Ruiz, M. (2014). *Trabajo de investigación sobre la participación familia-escuela*. Centro de Profesorado “Sagrada Familia”.
- Silveira, H (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 6

Dimensiones de estudio

Dimensión	Sub-dimensión	Ítems-cuestiones que conforma el guion de la entrevista
Participación	Formas de participar	¿Es una forma de participación, informar a las familias sobre las decisiones que se tomen en el centro y consultarlas para que tomen parte en la toma de decisiones? Si, no y por qué.
		¿Las familias toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de las propuestas de los centros? Si la respuesta es negativa, ¿Por qué crees que no?
		¿Cuál crees que es la clave en la participación, sólo informar o es algo más?
		¿Crees que es importante la implicación de las familias en actividades dentro del aula? ¿Cree que el profesorado debe realizar actos colectivos donde puedan asistir las familias?
		¿Establece contactos informales con los padres y madres dentro o fuera de la escuela?
	Grado de participación	¿En qué medida considera que la participación las familias implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo y sobre la gestión de la institución escolar?
		¿Cuánta participación de las familias consideras que existe en los centros educativos?
		¿A qué crees que se debe este bajo grado de participación?
	¿Cuál considera que es su grado de participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas?	
Interés y valor personal	¿La participación de las familias es la ejecución de un derecho social y un factor decisivo para la calidad de la educación?	
	¿Crees que la implicación de las familias y la relación positiva centro - familia mejora el rendimiento académico, reduce conflictos y previene el fracaso escolar? O que en cambio genera problemas.	
	¿Qué obstáculos o barreras encuentras a la hora de participar?	
Conocimiento	¿Crees que para conocer las características de los alumnos/as es necesario contactar con las familias y las familias con los docentes?	
Órganos de participación	¿Cómo participa o se relaciona con el centro habitualmente? AMPA, Extraescolares, CE, excursiones, fiestas, eventos del centro.	
	¿Qué opinión tiene del AMPA y Consejo Escolar del Centro? ¿Es miembro de alguno?	

¿Cómo familiar se siente representado por ellos?

Fomento de la participación	Mecanismos de participación	<p>¿Siente que la escuela facilita que las familias participen?</p> <p>¿Considera que se debería fomentar más la participación de las familias?</p> <p>¿Podría indicarnos brevemente cómo podrían desde el centro llevar a cabo el fomento de la participación de las familias? ¿Cuáles serían sus propuestas?</p>
	Aspectos conductuales	<p>¿Dedica tiempo a formarse en temas relacionados con la educación de sus hijos e hijas?</p>
Formación de familiares	Aspectos académicos y relacionales	<p>¿Le interesaría formarse en temas concretos que afecten a la educación de su hijo e hija?</p>
	Comunicación e información entre el centro y las familias	<p>¿Qué cauces se utilizan normalmente para comunicarse con las familias? ¿Cómo recibe esa información?</p> <p>¿Cómo considera esos cauces actuales de comunicación e información? En caso de considerarlos insuficientes, ¿podría aportarnos algunas sugerencias para mejorarlos?</p> <p>¿Se informa a las familias de todas las decisiones que toma el centro? ¿Con qué frecuencia?</p> <p>¿Crees que se comunican a las familias con frecuencia la necesidad de que estas participen en alguna actividad?</p> <p>¿Cómo considera la información que le proporciona el centro durante el curso escolar?</p> <p>¿Cuando se cita a las familias en el centro educativo, siempre se hace cuando algo va mal con el alumnado?</p> <p>¿Quién crees que solicita reuniones en mayor medida, los docentes o las familias?</p> <p>¿El profesorado o las familias son accesibles cuando se les necesita?</p>
Relación	Colaboración de las familias con el centro escolar	<p>¿Se solicita a los padres y madres la opinión, formulación de propuestas, toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro, aunque la decisión final la tome el centro?</p>
	Posición	<p>¿Crees que por muy buena relación que haya entre familia y profesorado, éste último debe mantener un estatus superior dentro del centro?</p> <p>¿El estatus social de las familias influye en la comunicación con el docente?</p> <p>¿Crees que la participación de las familias es o se percibe como una intrusión en el campo profesional?</p> <p>¿Es responsabilidad del centro velar para que las familias cumplan con sus obligaciones escolares? Como por ejemplo, establecer tutorías con las familias, sin que éstas las hayan pedido.</p>

		¿En qué medida cree que el profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos/as para interesarse por cuestiones personales del alumnado o familiares?
Apoyo pedagógico	Orientación	¿El equipo de orientación responde a las dudas?
		¿Los centros están abiertos a todas las familias?
		¿Realmente las familias conocen el lugar donde aprenden sus hijos e hijas?
		¿Existen espacios de participación para las familias?
Promoción	¿En el centro dispongo de espacios de intercambio y reflexión educativa, como grupos de apoyo, talleres, etc?	
	¿El centro educativo promueve charlas, talleres y otras actividades puntuales dirigidas para las familias?	
Menores en situación de riesgo	Familias	¿Crees que muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el centro, acuden a las citas del profesorado, participan en las actividades del centro?
		¿Se involucran en el aprendizaje del niño o niña y se sienten bien recibidos en el centro escolar?
	Alumnado	¿Los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado? Como por ejemplo, dificultado para relacionarse con el grupo de iguales, bajo rendimiento escolar, conflictividad en el centro, etc.
		¿Crees que el ambiente familiar es la principal causa de las conductas inadecuadas del alumnado o que el centro pueda tener su parte de responsabilidad?
		¿El profesorado está capacitado para detectar si la familia de su alumnado está en situación de riesgo psicosocial?
		¿Crees que el profesorado está formado para entender los porqués que rodean a estas situaciones y gestionarlo de forma adecuada?
		¿Crees que su situación de riesgo siempre afecta en cuanto al interés sobre los estudios o crees que está avocado al fracaso escolar? ¿Cómo crees que se podría evitar ese fracaso?

Elaborada por Rey Niño, V (2021).