

García Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas. ISBN: 978-84-8021-792-7.

FAMILIAS, CENTROS EDUCATIVOS Y COMUNIDAD

Dr. Francisco- Juan García Bacete

Profesor Titular de la Universitat Jaume I. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Profesor del Master Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Dr. Juan Andrés Traver Martí

Profesor Titular de la Universitat Jaume I. Departamento de Educación. Profesor del Master Universitario en Intervención y Mediación Familiar

PRESENTACIÓN

Familia y Centro escolar son los dos contextos principales de desarrollo de los niños y jóvenes y ambos, como consecuencia de los cambios sociales recientes, han experimentado una pérdida progresiva de sus recursos para hacer frente a las importantes funciones que tienen encomendadas. Los resultados de la investigación han mostrado claramente que cuando padres y profesores colaboran los beneficios son amplios para el niño/a, así como para padres y profesores. No obstante, esta misma investigación también ha mostrado que la relación entre padres y profesores no siempre es ni lo frecuente ni lo positiva que sería deseable. Ambos colectivos confiesan tener dificultades para relacionarse. Una de las dificultades que frecuentemente se señalan es la falta de habilidades, como consecuencia de una deficiente formación, y en particular de las habilidades comunicativas. El programa que proponemos está pensado especialmente para potenciar las relaciones entre profesores y padres.

COMPETENCIAS

La evaluación positiva de esta materia supone que el alumno es capaz de:

- Analizar la realidad actual en las relaciones entre familias y centros educativos, sus características y dificultades.
- Estudiar las tipologías de colaboración entre padres y profesores y sus beneficios.
- Aplicar los elementos necesarios para planificar y conducir entrevistas padres-profesores y reuniones con padres, y otros formatos comunicativos.
- Conocer las principales técnicas y estrategias para conducir las experiencias cooperativas centros educativos, familias, comunidad.
- Evaluar las formas de participación en un centro educativo.
- Desarrollar programas que promuevan la cooperación entre centros educativos y familias.
- Practicar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos entre padres y maestros
- Establecer estructuras para que la participación de los padres sea una realidad cotidiana de los centros.
- Diversificar y valorar los formatos relacionales
- Establecer redes de cooperación multiprofesional.
- Promover mecanismos de análisis, diseño e intervención comunitaria en educación.

CONTENIDOS

1. Las relaciones escuela-familia: un reto educativo
2. ¿Existen razones para que familias y escuelas colaboren?
3. Caracterización de la realidad actual
4. Barreras y dificultades
5. Participación e implicación de los padres y las madres.
 - 5.1. Modelos de participación de las familias
 - 5.2. Formas de implicación de los padres en la educación de los hijos
 - 5.3. Formas de participación de los padres en la educación
6. Formatos institucionales de implicación de los padres.
7. ¿Por qué se implican los padres en la escuela? ¿Qué podemos hacer para que se impliquen?
8. La calidad de las relaciones entre padres y profesores
9. Formación del profesorado en la educación familiar y la participación comunitaria.
 - 9.1. Marco de formación del profesorado
 - 9.2. Programa de comunicación cooperativa entre familias y escuela
10. Perspectiva comunicativa, participación comunitaria y aprendizaje dialógico
11. Propuesta global para favorecer la colaboración de padres, profesores y comunidad
12. Referencias Bibliográficas

Desde perspectivas comunitarias y ecológicas (Bronfenbrenner, 1979) se entiende que escuelas y familias son contextos educativos y de desarrollo no sólo de niños y jóvenes sino también de adultos, ya sean profesores y profesoras, madres y padres u otras personas con responsabilidades educativas y familiares. Los centros escolares reúnen características que los convierten en escenarios privilegiados de socialización de los niños y adolescentes, y también de los adultos. El profesorado ve facilitada su integración en el centro y en el barrio donde éste se ubica a través de los compañeros, de los padres y madres de sus alumnos y de otros agentes sociales comunitarios con quienes comparte responsabilidades y actividades educativas. Por su parte, los padres y madres se socializan con otros padres y madres de los compañeros de sus hijos, compartiendo experiencias y proyectos que no están sólo centrados en la educación de los hijos, sino también en su propia formación como padres y madres, en la mejora del funcionamiento e instalaciones de los centros escolares, en la promoción de las tradiciones y en la generación de nuevos recursos para la comunidad. Es preciso considerar que los entornos comunitarios en los que se desenvuelven los menores, los centros escolares y las familias ejercen también una influencia educativa importante en el desarrollo de niños y adultos (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Pérez-Herrero y Torío-López, 2005). Los adultos, profesorado, madres y padres, agentes sociales y comunitarios deben aprovechar este escenario educativo para construir redes sociales de apoyo mutuo, tanto para sí como para sus hijos de forma sistemática y organizada.

Es claro que los centros académicos no pueden por sí solos proporcionar a los menores todos los aprendizajes necesarios para que puedan desarrollarse íntegramente y adaptarse adecuadamente a la sociedad, por eso se enfatiza el papel de los padres y madres y de otros adultos con responsabilidades en la educación de los niño/as. Las relaciones sistemáticas y de colaboración entre la escuela, las familias y otros agentes comunitarios contribuyen a asegurar la necesaria continuidad entre la educación adquirida en el hogar y la que se obtiene en los otros entornos, y a que los diversos agentes de socialización potencien mutuamente sus roles educativos en sus respectivos contextos de desarrollo y de aprendizaje. Se han de crear marcos de relación que hagan posible incorporar prácticas diversas desde niveles de actuación también diversos (institucional, de centro, AMPA, de aula, de profesor y familia concreta).

El concepto de Aprendizaje Complementario (HFRP, 2009) que se refiere al conjunto de apoyos que los niños y jóvenes reciben desde el nacimiento a la adolescencia y sus múltiples interacciones, recoge acertadamente la idea que estamos proponiendo. Y dos sencillos ejercicios desarrollados en el Programa Family Matters, el Mundo Social del Niño y Quién Enseña al Niño a Aprender ayudan a visualizar el origen de los apoyos y de las tensiones que reciben los niños (Forest y García-Bacete, 2006; Vanderslice y García-Bacete, 2006).

1. LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIA: UN RETO EDUCATIVO

No es hasta finales del siglo XIX, con la industrialización, que la escuela se convierte en un contexto de desarrollo de la infancia y adquiere pleno sentido plantearse el tema de las relaciones entre la familia y la escuela.

Si se pregunta ¿es positivo que la escuela y la familia se relacionen?, difícilmente se encontrarán padres o profesores que respondan negativamente. Sin embargo, la colaboración entre padres y educadores no forma parte de las tradiciones en educación. Sólo un 19% de los docentes (Oliva y Palacios, 1998) y un exiguo 5.5% de los padres (Sánchez y Romero, 1997) realizan actividades de colaboración en educación infantil.

La participación de las familias en secundaria todavía es más insatisfactoria. De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1998), un 22% de los padres no se han entrevistado nunca con el tutor.

Además, padres y profesores dan respuestas enfrentadas a cuestiones específicas sobre qué hacemos para colaborar, para qué, cómo, cuándo o dónde se desarrolla la colaboración. Los profesores prefieren que los padres participen en las actividades complementarias y extraescolares, que actúen como audiencia asistiendo a festivales o competiciones deportivas, mientras que los padres se ven con capacidad para contribuir al buen funcionamiento del colegio. La discrepancia adquiere mayor relevancia al tomar conciencia de que padres y profesores están obligados a encontrarse, que no pueden evitar relacionarse.

- En primer lugar, ni podemos olvidar que la escolaridad en España es obligatoria hasta los 16 años, ni permitirnos la más mínima duda de que todos los padres desean la mejor enseñanza para sus hijos.
- En segundo lugar, aunque unos hablan de hijo y otros de alumno, en realidad se está hablando del mismo niño. ¿Dónde se pueden situar los límites entre el alumno que está aprendiendo a realizar sumas y aquel niño con quien juego por la tarde en mi casa? En realidad se trata de dos contextos, pero de un solo niño, y es esta unidad la que obliga a padres y maestros a tener que ponerse de acuerdo en qué es lo mejor para su desarrollo.
- En tercer lugar, si bien es cierto que existen diferencias entre el contexto familiar y el contexto escolar, no debe olvidarse que familias y escuelas pertenecen a una misma cultura y que es esta cultura la que establece como deseables determinadas conductas, valores y capacidades y no otras, y que padres y profesores tienen como meta común la educación de los niños y niñas. El análisis de las continuidades-discontinuidades entre familia y escuela se convierte en un elemento esencial.
- En cuarto y último lugar, incluso en aquellos casos en los que no ha habido contactos cara-cara entre padres y profesores, no deja de existir una relación, la cual viene marcada por informaciones o comentarios de terceros, y, de modo muy significativo, a través del estatus y de los comentarios o actividades realizadas por el propio hijo o alumno. Ni unos ni otros pueden evitar formarse una imagen, que es transmitida a los hijos (a los alumnos), lo que a su vez influye en las representaciones, percepciones y expectativas que éstos se forman.

Veamos esta cuestión un poco más detenidamente:

1) Los padres conocen al profesor principalmente a través del hijo. La edad que tenga el hijo, el estatus en la clase, su rendimiento académico, los comentarios que hace, las tareas que realiza... son aspectos que tienen un peso importante en la opinión que se forma el padre del profesor.

2) Los hijos, muchas veces, confirman su opinión del profesor a partir de la opinión de sus padres. Los padres se forman una opinión del profesor y de la escuela a partir de las interacciones concretas (el rol que ejerce el profesor en las entrevistas), pero sobretodo a partir de la visión, positiva o negativa, que han ido generando de la escuela y del profesorado en general. Aquellos padres que han construido una opinión negativa, (a partir de la generalización de desafortunados prejuicios o como respuesta a conflictos concretos) contribuyen a que sus hijos pierdan progresivamente la confianza en la figura del profesor, la consideración hacia la escuela o se relajen en su exigencia personal como alumno.

3) El profesor obtiene información respecto de los padres a partir de los datos de identificación de la familia que aparecen en los documentos oficiales, de sus contactos con los propios padres, pero también de lo que dicen otros padres u otros profesores de dicha familia, pero sobretodo de lo que dice el alumno, de lo que se

desprende de sus trabajos, de cómo va vestido, de su rendimiento, de sus actitudes, de las quejas de los hijos respecto de sus padres.

En consecuencia, 1) la vida familiar se ve alterada por las circunstancias escolares y en particular por el funcionamiento de nuestro hijo (cada vez más visto como alumno que como hijo) y 2) la vida escolar se ve afectada por las circunstancias familiares (diversidad, situaciones no normativas).

Y por todo ello hablamos de reto. Porque tanto la escuela como la familia tienen una meta común, que es ineludible, altamente deseable y complicada, parece aconsejable sugerir que se intente de forma conjunta, de forma colaborativa.

2. ¿EXISTEN RAZONES PARA QUE ESCUELAS Y FAMILIAS COLABOREN?

Existen numerosos y contundentes argumentos. La simple observación de que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y de que la mayoría de las experiencias educativas suceden fuera de la escuela debería ser suficiente. En primer lugar, nos encontramos con un importante número de cambios en la sociedad (urbanización, extensión de la escolarización, nuevas formas de ocio, cambios de la escuela y de la familia) que conllevan como principal consecuencia la pérdida de recursos tanto de las escuelas como de las familias para hacer frente a las nuevas situaciones. La escuela, por ejemplo, todavía no ha asimilado la heterogeneidad creciente del alumnado que llena sus aulas. La idea cada vez más diversa de “familia” o la incorporación creciente de la mujer al mundo laboral también nos alertan en la misma dirección. Marchesi (2004) señala como especialmente relevante en nuestro país la asociación entre el tamaño familiar y niveles socioeconómicos bajos y el incremento de familias extranjeras y de familias monoparentales.

En segundo lugar, los resultados de la investigación avalan ampliamente la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos. Christenson, Round y Gorney (1992) identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinarios y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar (IP, a partir de ahora). Henderson y Berla (1994) concluyeron que el predictor más preciso del éxito escolar de los hijos son las capacidades de las familias, con la ayuda y el apoyo de la escuela, para crear un ambiente positivo de aprendizaje en el hogar, comunicar altas y realistas expectativas y aspiraciones a sus hijos e implicarse en su escolarización. Además, es importante considerar las variables de estructura familiar (profesión, estudios, tipo de familia,...), los procesos familiares (implicación de los padres, clima de aprendizajes en el hogar,...) y sus relaciones con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001; Marjoribanks, 2004).

En tercer lugar, porque los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto los modelos ecológicos (idea de mesosistema) y las corrientes constructivistas (valor de los conocimientos y experiencias previas en los aprendizajes escolares, que unas veces tienen su origen en las aulas y otras, las más, en las calles y en los hogares).

En cuarto lugar, en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios, lo que revalida el concepto de comunidad educativa. Las reformas educativas que se han centrado en un microsistema -escuela o aula- no han tenido el éxito esperado. Los esfuerzos para mejorar los resultados de los niños son mucho más

efectivos si abarcan a sus familias, lo que es posible sólo si existe un esfuerzo deliberado por parte de la escuela (Dauber y Epstein, 1993).

Finalmente, como se observa en la tabla 1, la investigación ha demostrado claramente que cuando los padres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan un amplio número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos (el niño, los profesores, los padres, el centro escolar) Anne Henderson ha recopilado de forma sistemática estas evidencias a lo largo de casi dos décadas (Henderson y Mapp, 2002), que le han permitido concluir que los niños aprenden más en el colegio cuando sus padres se implican en su educación.

TABLA 1: *Beneficios que se derivan de la participación de los padres en la instrucción*

A) Efectos en los Estudiantes
- mejores notas, mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria
- actitudes más favorables hacia las tareas escolares
- conducta más adaptativa, autoestima más elevada
- realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica
- participación en las actividades del aula
- menor escolarización en programas de educación especial
- menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares
B) Efectos en los Profesores
- los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza
- los directores valoran más su desempeño docente
- mayor satisfacción con su profesión
- mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centrada en el niño)
C) Efectos en los Padres
- incrementan su sentido de autoeficacia
- incrementan la comprensión de los programas escolares
- valoran más su papel en la educación de sus hijos
- mayor motivación para continuar su propia educación
- mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular
- desarrollan habilidades positivas de paternidad

3. CARACTERÍSTICAS DE LA REALIDAD ACTUAL

En una caracterización de la realidad actual de las relaciones escuela-familia habría que destacar de manera significativa el *enorme desfase entre las expectativas y la realidad*. Ante la apabullante evidencia empírica favorable (informes, opiniones, mass-media,...), las experiencias, aunque cada vez más y mejor diseñadas, se caracterizan por el voluntarismo, la falta de continuidad y de sistematización (Álvarez, 1999).

Las relaciones escuela-familia pueden ser vistas como *la crónica de un desencuentro* (Fernández Enguita, 1993), resultado de una comunicación ambigua y disfuncional entre los protagonistas. Ante la pregunta *¿a quién compete tomar las decisiones educativas?*, surgen posiciones diversas, cuando no claramente enfrentadas.

El maestro, como profesional, reclama autonomía y desconfía de la participación de los padres, quienes dificultan y cuestionan constantemente su trabajo y competencia profesional (*¿las notas?, ¿la disciplina?*). Los profesores tienen la sensación de vivir *bajo la dictadura de los padres*, se sienten amenazados, inseguros, injustamente tratados, infravalorados, sobrecargados y actúan a la defensiva.

El padre, como cliente, puede adoptar dos posiciones extremas, o bien lo deja todo en manos del maestro (por delegación inconsciente o porque el profesor es el profesional y para ello se le paga), o bien considera legítimo participar en la educación del hijo y siente perder el control sobre los hijos. En este último caso, los padres se sienten incomprendidos y se ven como *los sufridores en casa*, con sentimientos de inferioridad y de temor ante el poder y las represalias de los profesores (*¿por qué piensan que somos enciclopedias y que podemos ayudar todos los días a realizar cantidades enormes de deberes? ¿por qué los fines de semana no son para disfrutarlos en familia?*).

Como señala Solé (1996), los encuentros planificados son prácticamente inexistentes y cuando se dan adoptan o bien un carácter burocrático (las reuniones se hacen cuando “toca”), o bien sancionador-defensivo (encuentros cuando hay conflictos, con

acusaciones mutuas). Además, tanto los formales como los informales van disminuyendo con el tiempo.

En tercer lugar, y aunque desde la Constitución de 1978 se presenta la IP como un elemento esencial para alcanzar los estándares educativos, la participación de los padres se ha reducido o se confunde con la representación de los padres en los diferentes consejos y comisiones que establece la ley, lo que hace que todos los esfuerzos se concentren en su desarrollo.

Lamentablemente, el reconocimiento de los derechos de los padres y su regulación no ha traído consigo un incremento de la participación de los padres en las AMPAS y en los Consejos Escolares. De acuerdo con los datos del INCE (1998), las AMPAS son una realidad en los centros educativos. No obstante, un 35% de los padres declara directamente que no participa y un 51 % lo hace tan sólo con el pago de la cuota. Estos datos no han mejorado una década después (Garreta, 2008): familias que pertenecen al AMPA (58%), asisten a las actividades del AMPA (32%), asisten a las reuniones convocadas por el AMPA (18%) y participan en la organización del AMPA (4%). Según el INCE (1998), la participación de los padres en las elecciones a Consejos Escolares es baja y con tendencia a disminuir y un 42% no conoce su existencia. En el estudio realizado por Bris y Gairin (2007) sobre la participación de las familias en educación se señala que aunque en el 99.2% de los centros existe, en el 15.2% está incompleto, que la difusión de la información es regular o deficiente y que no existe acuerdo entre directores y AMPAs sobre su composición.

Como señala el Informe España de la Fundación Encuentro (1997) “los padres implicados en la acción educativa del colegio son auténtica minoría, son siempre los mismos los que acuden a las convocatorias de las AMPAs o similares”. Su impotencia contrasta con la indiferencia de los otros (Fernández Enguita, 1993). Además, estos padres corren un doble riesgo: a) a veces, son contemplados por los profesores como fiscalizadores de su labor e invasores de terrenos y competencias que no les pertenecen y b) pueden ser vistos como la “*minoría sospechosa*” por parte de “*la mayoría silenciosa*” de padres.

Finalmente, como ya hemos comentado, no encontramos ante una realidad que es notablemente heterogénea y cambiante, pero ante la que todos nos empeñamos en tratarla como homogénea y cambiante. Como señalan Okagaki y Bingham (2005) la mayoría de padres quieren lo mejor para sus hijos en la escuela, sin embargo, los padres tienen diferentes ideas acerca de qué es lo que los niños deberían aprender, cómo aprenden los niños, qué significa hacerlo bien en la escuela (ser y/o comportarse como un alumno), qué es lo que los niños necesitan para tener éxito en la escuela o qué es lo que los padres y los educadores deberían hacer para apoyar la educación de los niños.

No obstante, como decía Charles Dickens al iniciar su Historia de dos Ciudades "Es el mejor de los tiempos, es el peor de los tiempos, es la edad de la sabiduría, es la edad de la estupidez,...". El peor de los tiempos se refleja en la evidente desconexión entre los dos principales agentes de socialización en el éxito escolar, y el mejor de los tiempos se refleja en la mayor conciencia de la influencia y contribución de las familias a los resultados educativos de los niños y de otras cuestiones importantes (Christenson, 2004).

4. BARRERAS Y DIFICULTADES

En este apartado nos haremos eco de los numerosos impedimentos y/o barreras que subsisten en la interacción entre padres y profesores, y que pueden explicar por qué el panorama que estamos describiendo resulta desalentador. En un sentido amplio sabemos que tanto los padres como los profesores mayoritariamente están de acuerdo en calificar

la participación de los padres en el proceso educativo como aceptable, que los padres están altamente interesados en colaborar y que los educadores generalmente consideran "útil" tener a los padres implicados en educación (García-Bacete, Górriz y Cloquell, 2004). Sin embargo, un examen minucioso de los resultados revela que educadores y padres tienen puntos de vista diferentes acerca de ciertos aspectos de la participación de los padres, diferencias que originan impedimentos o elementos disuasorios de una relación de compañerismo efectiva entre padres y educadores.

Fish (1990) clasificó las dificultades en las relaciones escuela-familia en cuatro grandes bloques: posturas filosóficas (¿a quién compete las decisiones?), actitudinales (visión negativa de unos hacia otros, tipos de IP aceptables), dificultades logísticas (cambios demográficos familiares y en los patrones de empleo) y habilidades deficientes (comunicación, formación).

Recientemente, Christenson (2004) ha clasificado las barreras en las relaciones escuelas-familias en estructurales y psicológicas. Las estructurales se refieren a la organización diaria de la escuela, de las familias,...que limitan las oportunidades, el acceso al diálogo colaborativo que facilite trabajar las relaciones entre familias y educadores. Las psicológicas se refieren a las creencias, actitudes, expectativas, roles, sentido de eficacia,... hacia las familias, hacia los educadores, hacia la educación,... que limitan la motivación de los individuos para tomar parte personalmente con familias o educadores. En opinión de esta autora las barreras son dinámicas y cambiantes en el tiempo, pero que en la medida en que seamos capaces de visualizarlas como desafíos se convertirán en oportunidades para el cambio.

Shartrand, Weiss, Kreider y López (1997) señalan que la principal barrera para una efectiva implicación es que los profesores no suelen animar de forma sistemática la implicación de los padres y las familias no siempre participan cuando se les invita a hacerlo, lo que es especialmente cierto en educación secundaria. Con todo pensamos que la clave está en el profesorado (García-Bacete, 2003): podemos fracasar en nuestro trabajo si no conocemos a los padres de nuestros alumnos y respetamos la cultura de los padres y en concreto si no hacemos un esfuerzo deliberado por facilitar la participación de los padres en la escuela. Conviene, por tanto, escuchar las voces del profesorado.

García Bacete, García y Domenech (2005) encuestaron a 100 profesores de educación primaria (92 profesores contestaron proporcionando 157 respuestas) e identificaron 6 barreras para que las relaciones escuela-familia sean las deseables: falta de tiempo (28.7%), falta de comunicación y desconfianza (18.5%), familias en situación de riesgo (16.6%), falta de interés de los padres (13.4%), falta de implicación y participación de los padres (11.5%) y no acuerdo en las funciones y roles (10.2%).

5. PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES

Es interesante iniciar este apartado realizando una actividad de intercambio de prácticas de comunicación positivas y de objetivos de futuro. De la misma forma se recomienda leer alguna experiencia de colaboración exitosa entre los docentes y los padres, como la que tuvo lugar hace unos años en el CP Manuel Machado de Baeza (Jaén) (Sevilla, 1998), o hacer uso de alguna lectura específicamente preparada para introducirnos en estos temas (Forest, 2006).

5.1.- Modelos de participación de las familias

The Harvard Family Research Project elaboró en 2002 un trabajo titulado "Concepts and Models of Family Involvement" en el que se identifican cuatro modelos u orientaciones que puede adoptar la participación de los padres. Los cuatro enfoques

difieren en el énfasis en la acción individual o colectiva de los padres, la focalización en el conflicto o la cooperación, y el mayor o menor liderazgo de la escuela o las familias, pero no son excluyentes.

1) Prácticas parentales (Parental practices)

La principal premisa de este acercamiento es que los padres son los primeros profesores de sus hijos, por lo que los programas que adoptan esta orientación tratan de equipar a los padres con conocimientos y habilidades que pueden ser necesarios para apoyar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos en casa y en la escuela (la comunicación con los hijos, ayudarles a desarrollar habilidades lectoras, supervisar los deberes y las actividades extraescolares, u orientaciones para seguir estudios). Ejemplo: Families and School Together.

2) Asociación escuela-familia (School-family partnership)

En segundo lugar, como resultado de la extensa investigación de J. Epstein, la IP encarna la idea de que familias, escuelas y comunidades son esferas superpuestas de influencia sobre el aprendizaje del estudiante. Epstein ha desarrollado un marco de seis tipos de IP para ayudar a los profesores a desarrollar dicha asociación: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Ejemplo: The National Network of Partnership Schools.

3) Participación democrática (Democratic participation)

En este modelo se asume que las familias y las comunidades son poderosos agentes de cambio que pueden participar activamente en las instituciones sociales y educativas, enfatizando la acción colectiva de familias y entidades comunitarias. Esta visión de la participación democrática se puede implementar de varias formas: a) Entrenando a los padres para que sean críticos solucionadores de problemas (The Right Question Project); b) fortaleciendo las relaciones escuela-familias-comunidad (The National Coalition of Advocates for Student); y c) potenciando el papel de los padres como líderes que intervienen sobre las propuestas de estándares, su implementación y la rendición de cuentas (The Prichard Committee for Academic Excellence).

4) Elección de centros (School Choice)

La cuarta forma de entender la IP se relaciona con la decisión que los padres toman sobre a qué escuela asistirán sus hijos. La elección de centro se basa en la eficacia de los principios del mercado. Existen varios modelos: 1) elegir entre varias escuelas públicas dentro de un mismo distrito; 2) las escuelas reciben subvenciones para realizar un proyecto, que desaparecen si no se alcanzan los objetivos (The state of charter schools), 3) los cheques escolares para enviar a los niños a los centros privados (School Voucher); 4) los padres como enseñantes en casa.

5.2.- La implicación de los padres en la educación de los hijos

Dimensiones de la implicación de los padres en la educación

Grolnick y Slowiaczek (1994), investigando las experiencias fenomenológicas que los niños tenían de la implicación de sus padres, identificaron tres dimensiones de la implicación de los padres: la implicación conductual, la implicación personal e implicación cognitiva.

Los padres pueden manifestar su implicación abiertamente a través de su conducta, acudiendo a la escuela o participando en las actividades en unas jornadas de puertas abiertas, por ejemplo. Así, si el niño experimenta estas conductas, el padre puede estar modelando la importancia de la escuela. Además, estas conductas pueden proporcionar información a los padres sobre cómo ayudar a su hijo a manejar las experiencias escolares. Por otra parte, si el profesor percibe que el padre está implicado, puede empezar a dedicar más atención al niño o a comprender porqué el niño se comporta de

una determinada forma, convirtiéndose de esta forma en el canal a través del cual tienen lugar los efectos de la implicación de los padres. Este tipo de **implicación** recibe el nombre de **conductual**.

Los niños también pueden tener una experiencia afectiva del padre como dispensador o fuente de recursos, y sus efectos pueden ser distintos de los descritos anteriormente. La **implicación personal** de los padres incluye la experiencia afectiva de los niños de que sus padres se interesan por la escuela y tienen interacciones agradables con ellos en torno a las cuestiones escolares. A través de esta forma de implicarse los padres pueden comunicarle al niño que tienen un sentimiento o actitud positiva hacia la escuela y hacia el niño.

Una tercera categoría de **implicación**, la **cognitiva o intelectual**, es aquella que supone exponer al niño a materiales y actividades que le estimulen cognitivamente, tales como libros, documentales o conversaciones sobre acontecimientos de actualidad. Kurdek y Sinclair (1988) encontraron que el número de actividades intelectuales en las que los miembros de la familia participan en el hogar aporta mayor cantidad de varianza en las notas de los alumnos de octavo, que la aportada por el género, la estructura de la familia o el grado de conflictividad en la familia.

Componentes de la implicación de los padres en la educación

En opinión de Keith, Troutman, Trivette, Keith, Bickley y Singh (1993) las definiciones de implicación de los padres suelen incluir normalmente medidas de aspiraciones educativas de los padres, comunicación padre-hijo, estructura de aprendizaje del hogar y participación de los padres en las actividades escolares, aportadas por los padres (*medidas de implicación real*) o por los hijos (*medidas de percepción de la implicación*).

De modo específico, la HFRP, entre 2006 y 2007, elaboró una serie de documentos en los que establecía que la implicación familiar marcaba la diferencia en los resultados escolares de los hijos. Desde la educación infantil hasta la educación secundaria se pueden identificar tres procesos de IP que contribuyen a reforzar la asociación positiva y saludable entre la actuación de los padres y los resultados en los hijos: Parentalidad, se refiere a las actitudes, valores y prácticas que los padres emplean para criar y educar a sus hijos; Relaciones Familia-Escuela, se refiere a las relaciones formales e informales entre la familia y los contextos educativos; Responsabilidad en el aprendizaje es un aspecto de la parentalidad que pone el acento en las actividades que tienen lugar en el hogar y en la comunidad que promueven las habilidades y los resultados de aprendizaje. Estos procesos van cambiando con la edad o etapa educativa de los hijos, en las actividades principales, en los resultados y en las implicaciones políticas, para la práctica y para la investigación.

5.3. Formas de participación y colaboración de las familias con las escuelas

La propuesta de Epstein (1988, 1997) (<http://www.csos.jhu.edu/P2000/center.htm>)

Una de las propuestas más coherente, global y con un mayor respaldo de la investigación es la desarrollada por Joyce Epstein en *The Center for Research on Elementary and Middle Schools at the Johns Hopkins University*.

Epstein ha propuesto una tipología de seis tipos principales de implicación de padres:

a. Obligaciones básicas de los padres (parentalidad). Se refiere a las responsabilidades de las familias con respecto a los siguientes aspectos: 1) el bienestar y la salud de los niños; 2) asegurar las habilidades que los niños necesitan poseer para estar preparados para asistir a la escuela; 3) la supervisión, la disciplina y la guía de los hijos en cada periodo de desarrollo; y 4) las condiciones positivas del hogar que apoyan el aprendizaje escolar y la conducta apropiada para cada nivel escolar.

b. Obligaciones básicas de la escuela (comunicación). Se refiere a la frecuencia y formatos comunicativos de la escuela con la familia sobre los programas y actividades de la escuela y el progreso de los hijos (notas, informes, avisos, boletines de notas, reuniones, conferencias, etc. ...).

c. Implicación de los padres en la escuela. Abarca las actividades realizadas por los padres como voluntarios (padres que ayudan a los profesores, administradores o a los niños en las aulas o en otras áreas de la escuela) y como audiencia (padres que vienen a la escuela a observar lo que hacen los estudiantes en el aula, asisten a actividades deportivas u otros eventos que tienen lugar en el colegio, como manifestación de apoyo a la escuela).

d. Implicación de los padres en actividades de aprendizaje en el hogar. Se refiere a iniciativas de los padres, o a demandas de ayuda formuladas por los hijos, y sobre todo a requerimientos o guías que los profesores hacen u ofrecen a los padres para que apoyen en casa a su propio hijo en actividades de aprendizaje.

e. Implicación de los padres en actividades de consejo y gobierno de la escuela. Se refiere a la participación de los padres en asociaciones u organizaciones de padres-profesores, consejos escolares, u otros comités o grupos de la escuela, área, comunidad o país. También incluye las actividades de los padres y de grupos independientes de la comunidad que tienen como fin enriquecer el trabajo de la escuela.

f. Colaboración e intercambios con organizaciones comunitarias. Incluye la coordinación de servicios de la comunidad para desarrollar programas escolares en apoyo al aprendizaje de los niños (cuidado de los niños después del horario escolar, servicios de salud, ...). Se refiere a contactos con servicios comunitarios y con empresas que podrían compartir responsabilidades en la educación de los niños, como puede ser proporcionando materiales de juego y libros a los niños de familias con bajos ingresos.

El modelo de Hornby (1991).

Consiste en dos pirámides jerarquizadas, construidas en función de las necesidades y de los recursos de los padres, en combinación con el tiempo y el grado de especialización que requieren tanto de los padres como de los educadores. El modelo de Hornby identifica a los padres como recursos ante el proceso de escolarización de los hijos, pero al mismo tiempo la ocurrencia de la escolarización les plantea necesidades. Obviamente, existen necesidades que son generalizables a todos los padres, como conocer el funcionamiento del colegio, mientras que sólo algunos padres por sus particulares circunstancias requieren asesoramiento psicoeducativo. De la misma forma resulta fácil de entender que aunque todos los padres son recursos educativos en algún grado, no todos disponen ni del tiempo, ni del interés o de las habilidades para contribuir de forma más continua o especializada; por otra parte, dar respuesta a las necesidades de los padres de los alumnos exige de los docentes distinto grado de disponibilidad y de especialización. Para más información consultar (García-Bacete, 1996, 2003).

La propuesta del Gobierno Australiano "*Family-School Partnership Framework. A guide for schools and families* (<http://www.familyschool.org.au/pdf/framework.pdf>) ha elaborado una propuesta global para promover la cooperación entre escuelas y familias, en la que a partir de unos principios directores, se establecen las estructuras necesarias para llevarla a cabo (Equipos de acción familia-escuela, Políticas y procedimientos escolares, Redes de apoyo, Rendición de cuentas a la comunidad) y se proporcionan guías para diseñar actividades de cooperación en base a siete dimensiones (Comunicación, Conectar el aprendizaje en el hogar y en la escuela, Construir Comunidad e Identidad, Reconocer el papel de la familia, Consultar la toma de decisiones, Colaborar más allá de la escuela, Participantes)

6. FORMATOS INSTITUCIONALES DE IMPLICACION DE LOS PADRES

En la legislación española se presenta la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa como un principio de calidad, pero todo el acento se pone en el derecho de los padres a ser informados y consultados y en el ámbito de la representación en los Consejos escolares. El día a día queda limitado al plan de acción tutorial (PAT), desarrollado en normativa de ámbito autonómico. Así, en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Infantil y de Primaria de la Comunidad Valenciana se dice que cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor, quien, entre otras funciones, informará a los padres de todo aquello que le concierna en relación con las actividades docentes y con los procesos de enseñanza y aprendizajes de sus alumnos y fomentará la cooperación educativa entre profesorado y los padres. En las instrucciones anuales para la organización y funcionamiento de los colegios se concreta algo más: el tutor informará por escrito, al menos trimestralmente, a los padres sobre el progreso efectuado por sus hijos y se reunirá con los padres de su grupo, al menos, una vez al trimestre para tratar asuntos de interés general. Asimismo, se entrevistará con los padres por invitación o cuando éstos se lo soliciten. Los tutores dedicarán una hora semanal en el centro a la acción tutorial con el alumnado y las familias. Nada se dice de la formación de los tutores ni de las condiciones organizativas de los centros que potencian la comunicación y la colaboración efectiva entre profesores y padres.

Como venimos viendo, la relación entre los centros escolares y las familias puede concretarse en diversos tipos de actividades, con todo, la imagen intuitiva que nos viene a todos cuando pensamos en padres y profesores juntos son las reuniones que mantiene un profesor o equipo de profesores con todos los padres de un grupo-clase o las entrevistas entre un profesor y los padres de un niño-a.

6.1. Las entrevistas con padres

Las Entrevistas: Para qué, por qué y cómo. Una entrevista es un vehículo para la comunicación cara-a-cara. Trillo (1999) afirma que la entrevista es el mejor medio que tienen los padres y el profesor para comunicarse. Las entrevistas de padres y profesores son una de las oportunidades oficiales que tienen los profesores para hablar con los padres sobre los progresos de sus hijos, sin embargo, muchos profesores y muchos padres salen de estas reuniones sintiéndose muy insatisfechos. En muchos manuales sobre tutoría podemos leer orientaciones y consejos sobre lo que deberíamos hacer y lo que deberíamos evitar (Lázaro y Asensi, 1987). A pesar del enorme valor de estas recomendaciones para la práctica, entendemos que las cuestiones básicas consisten en autointerrogarnos sobre para qué hacemos las entrevistas (finalidades o metas), por qué las convocamos o aceptamos su realización cuando se nos pide (motivos u objetivos) y cuáles son las directrices que guían todo el proceso de entrevista (principios de funcionamiento).

Las entrevistas pueden responder a diferentes fines, informativos, diagnósticos, terapéuticos, orientativos,... pero en términos generales, estaríamos de acuerdo en afirmar que la META de toda entrevista es compartir información sobre el progreso del alumno o de la alumna y, en su caso, planificar conjuntamente cómo ayudar al niño para que progrese más. Los objetivos responden al motivo o motivos concretos que han llevado a convocar la entrevista (comportamientos inadecuados del alumno, progreso académico acelerado, resultados de evaluación, analizar las vías de participación de la familia,...). La relación de objetivos posibles viene a definir los límites, el campo de actuación de las entrevistas. Se trata de los temas que son, o pueden ser, tratados en una

entrevista. De la misma forma, entendemos que los principios que deben guiar toda entrevista entre profesores y padres son tres:

- 1) Tratar de facilitar la comunicación con los padres, de no entorpecer o bloquearla. Hay que procurar asegurar la continuidad de la comunicación con los padres (con los profesores) durante la entrevista (*principio de comunicación*).
- 2) Que padres y profesores asuman que tienen asuntos, intereses o problemas, en común; sólo asumiendo que lo que le acontece al niño, positivo o negativo, nos ocupa y/o preocupa a unos y otros (*principio de comunalidad*), nos reconoceremos y daremos entrada a la categoría de lo mutuo, confianza mutua, respeto mutuo, apoyo mutuo, acuerdo mutuo,... (*principio de mutualidad*)
- 3) Entender que la falta de comunicación y/o acuerdos es siempre una responsabilidad compartida entre profesores y padres, que se ven a sí mismos como iguales en la relación, que comparten información, que la comunicación es bidireccional, que se espera que haya reciprocidad entre las partes (*principio de reciprocidad*).

Más allá de cuanto estamos diciendo, hay que trascender el presente y “asegurar la comunicación futura con los padres”, o lo que es lo mismo, tener una visión global de los efectos que se derivan de las entrevistas. Así, además de los posibles efectos en relación con el objetivo principal por el que se haya convocado, las entrevistas según sean conducidas tienen efectos diferentes en el clima y en el grado de conexión entre escuela y familia. Las entrevistas contribuyen a construir un nuevo "sistema social", en nuestro caso, el que los adultos estén predispuestos a comportarse de forma menos defensiva, menos argumentativa, más colaborativa. Y como el plan se desarrolla sobre la base del consenso de las necesidades y cada cual ha contribuido a crearlo, la "autovinculación" de los participantes también aumenta. Cada uno ve más claro que su parte en el plan es indispensable para el éxito del trabajo de todos. La práctica reiterada de estos principios acaba definiendo un estilo profesional.

De acuerdo con todo ello, nosotros pensamos que una entrevista entre los padres de un estudiante y su profesor ha de ser una *reunión preparada, estructurada y amistosa entre dos o más educadores que sienten una preocupación común para ayudar al alumno*.

Elementos a considerar en una entrevista. Resulta obvio de lo expuesto que para un adecuado desarrollo de las entrevistas conviene considerar un amplio número de cuestiones. Conviene recordar, no obstante, que todos los elementos que vamos a mencionar están al servicio de la meta, principios y objetivos de la entrevista, y son éstos los que acaban perfilando la mejor opción (¿contribuye a la meta?, ¿sigue los principios? ¿da respuesta al objetivo propuesto?).

Quién convoca o la solicita: El tutor. Otro profesor, previa comunicación al tutor. Los padres.

Convocatoria: Convocarlas con un cierto margen de tiempo. El medio puede ser verbal o por escrito. Procurar comunicar el motivo general que se pretende cubrir (Objetivo) y enviar mensajes explícitos, claros, que la intención es cooperar (Meta, principios).

Alternativas para asegurar la presencia de los padres: Es importante asegurar que los padres han recibido la convocatoria y que pueden asistir. Ponerse previamente de acuerdo en los horarios. Medios: comunicación escrita a través del hijo, con acuse de recibo y confirmando la asistencia (o dificultades). Otros medios son la llamada telefónica, la carta certificada, que el conserje se persone en el domicilio. A veces, realizar una nueva comunicación como recordatorio de la primera.

Asistentes: El tutor debería estar presente siempre. Cuando el convocante es otro profesor, el tutor debería estar presente o estar informado de los contenidos y sentido de la entrevista. No es conveniente que asistan más de 2 profesores: los padres pueden

percibirse indefensos, desconfiar, sin garantía de confidencialidad e intimidad. En ocasiones puede ser recomendable la participación de otro profesional (psicólogo, educador social,...). Los padres: cabe tomar una opción sobre el carácter recomendable u obligatorio, según qué circunstancias, de la asistencia de ambos padres. El niño-a ¿conveniencia? Parece claro que sí en la entrevista de inicio de curso. En otros casos dependerá del tema y de la edad. En cualquier caso, cabe pensar en su progresiva incorporación y en que si está presente hay que integrarlo en la conversación y hacerle participe cada vez más en las cuestiones tratadas, tanto en el análisis como en la búsqueda de soluciones y la adopción de compromisos.

Preparación previa: Es imprescindible que todos los que vayan a participar en una entrevista se preparen para ello. La actividad que proponemos al final del artículo va en esta dirección. Profesores: Cuidar las condiciones espaciales, temporales y materiales. Asegurarse de que no habrá interrupciones por parte de terceros. Poner las bases para que todos usen un estilo de colaboración, que se habrá iniciado en la convocatoria, en entrevistas o reuniones previas. Buscar y tener accesible la información que quiere hacer llegar, representar la situación, anticipar situaciones y soluciones a los problemas que puedan surgir (con/sin alumno). Estudiantes: Hacer discusiones, representación de papeles o ejercicios escritos acerca de cómo colaborar en las reuniones sobre su educación, clarifica su propio rol en la reunión e incrementa su capacidad para comprender las posiciones de padres y maestros. Para ayudarles a ver la conexión entre sus propias acciones y los informes de su progreso podemos pedirles que simulen boletines de notas y los comparen con los reales, enumerar 2 ó 3 cosas que hacen bien y 2 ó 3 en las que están teniendo dificultades. Padres: ambos padres pueden reunirse previamente entre sí, hacer una representación de papeles que incluya lo que quieren decir al profesor y qué es lo que esperan de él. También pueden cumplimentar un breve cuestionario una semana antes para permitir que el profesor conozca algo de las cuestiones o preocupaciones que tienen.

Cuándo: Resulta recomendable entrevistarse con los padres al principio de curso, siempre que se "perciba" algún tipo de dificultad o de cambio, cuando se observa mejoría en los problemas expuestos en entrevistas previas, cuando los padres manifiesten dificultades para seguir el plan acordado, tras cada periodo de evaluación.

Contenido: Se procurará que sean útiles tanto para el tutor como para los padres. Centrarse en el objetivo que la ha motivado. Está contraindicado limitarse a los puntos débiles del alumno. Tampoco tiene por qué limitarse estrictamente a lo escolar o académico.

Inicio de la entrevista: Un posible formato podría ser: El tutor da una información global o bien plantea a los padres una pregunta abierta, tipo ¿Cómo ven a ...? para facilitar el contacto inicial. No permanecer más de 5 minutos en este nivel, pues toda entrevista tiene unos objetivos muy concretos en los que hay que intentar centrarse. El tutor informará del guión de los temas a tratar y preguntará a los padres si quieren incorporar algún otro.

Desarrollo. Dinámica general: Los participantes expresan su percepción de lo que está funcionando bien y de lo que no va tan bien. Sobre la base del consenso, se desarrolla un plan que ayude al niño a persistir en sus comportamientos positivos y a mejorar aquellos aspectos en los que su funcionamiento no es del todo adecuado. Actitudes: No cortar la iniciativa del interlocutor. No ocupar todo el tiempo el mismo hablante. Mantener una actitud de escucha -sólo se da si se considera que el interlocutor tiene algo que decir-, neutral ante las desavenencias o conflictos entre los padres. Transmitir una imagen lo más positiva del niño, sin tratar de distorsionar la realidad. Solicitar ayuda y ofrecer la colaboración.

Registro: El registro de lo acontecido es la base para nuevas entrevistas en las que se realiza el seguimiento de los acuerdos. Es conveniente que registremos al menos los siguientes aspectos: Convocatoria (solicitada por, fecha, nº de convocatorias), fecha de realización, asistentes, temas tratados y acuerdos.

Otros documentos de apoyo pueden resultar interesantes. Las entrevistas no siempre son amistosas. Viña (1999) proporciona una guía para entrevistas erizadas. En ocasiones es aconsejable la presencia de un facilitador. Esta es la propuesta de las entrevistas entre la familia y la escuela enfocadas en la resolución de problemas (Weiss y Edwards, 1992). Un tipo especial de entrevistas son aquellas en la que interviene el psicopedagogo, y que el grupo de trabajo sobre las relaciones familia-escuela de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico de Catalunya (2000) definió como herramienta de cambio para el asesoramiento. Los formatos audiovisuales pueden ser muy interesantes para observar, analizar los comportamientos y mejorar las habilidades de comunicación. Terrón, Alfonso y Díez (2003) han elaborado un vídeo en el que se puede observar una entrevista entre un profesor y una madre, que sigue tres estilos comunicativos diferentes, agresivos, inhibidos y asertivos. En el programa CCEFE nos presentan actividades muy relacionadas con las entrevistas: “Aprovechar al máximo las entrevistas con padres” (ídem con los profesores), “Cómo ofrecerse como padre voluntario para participar”, “Guía para tratar con padres voluntarios” y “Cómo afrontar las acusaciones, las críticas y los conflictos” (ídem con los padres).

6.2. Reuniones de tutores con los padres

Conscientes de la importancia de las reuniones García-Bacete, Timón y Portoles (2005) iniciaron un estudio sobre la topografía de las reuniones entre padres y profesor-tutor. Los principales resultados los exponemos a continuación. Los motivos más importantes para convocar reuniones con los padres giran en torno a la idea de informar, coordinarse con los padres y hacer juicios sobre la marcha de la clase en su conjunto y de cada alumno en particular. Estos motivos cabría esperar que se concretasen en los puntos más frecuentes de la convocatoria –planificación y seguimiento del curso, normativa y actividades extraescolares–, pero no es así. Sobre la base de sus propias experiencias y observaciones, la preparación consiste en un breve periodo de reflexión, concentrándose sobre todo en las cuestiones formativas y de relación. El medio más empleado es el escrito en forma de impreso estándar remitido a través del propio alumno. Se suele entregar documentación, básicamente relacionada con la organización del curso.

La mayoría del profesorado se limita a hacer tres reuniones anuales, las marcadas por la ley, aunque manifiesta que desearía hacer alguna más. Y aunque seguirían haciéndolas aunque la ley no las prescribiera, prefieren que la prescripción legal continúe presente, lo que podría poner de manifiesto tanto el valor que le conceden como “la presunción” de que dejarían de hacerse. Esta ambivalencia está permanentemente presente cuando se trata de las relaciones entre escuelas y familias (García-Bacete, 2003) y en este trabajo se concreta en varios apartados.

El amplio número de profesores y de enunciados y la variabilidad en las respuestas presentes en las dos preguntas sobre motivos indica claramente la importancia que el profesorado concede a las reuniones con los padres. Es más, los profesores aportan razones sobre su innegable necesidad: es importante y útil, la educación es tarea de todos, es necesario intercambiar información y es un medio excelente para conocer y disfrutar con los padres. En contraposición encontramos: una quinta parte reconoce explícitamente que nos las preparan (21.1%), tres quintas partes le dedican una hora (61.2%), un tercio no incluye orden del día (35.8%), el grado de acuerdo sobre el número, día y hora de las reuniones en los centros se puede considera medio-bajo, la

principal fuente para prepararlas es el propio profesor (51.1%), existe poca elaboración en los documentos entregados, sólo un tercio entrega los documentos antes de la reunión (35.6%) y la preparación se entiende básicamente como “pensar sobre lo que voy a hablar” y “elaborar un esquema”.

Finalmente, un análisis global de todas las categorías que tienen como foco a los padres nos permite observar que si bien entre los motivos ocupa un destacado segundo lugar, entre los aspectos a los que se presta más atención, las cuestiones de la colaboración y la participación de los padres aparecen en último lugar y, además, no aparecen habitualmente en el orden del día de las convocatorias. Es como si estuviera operando un pensamiento ingenuo; todos sabemos que es importante la coordinación entre padres y profesores, pero no se realiza un trabajo intencional y sistemático para lograrlo, máxime cuando sabemos que la participación depende de las invitaciones concretas y guiadas que realizan los profesores.

7. ¿POR QUÉ SE IMPLICAN LO PADRES EN LA ESCUELA? ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA QUE SE IMPLIQUEN?

Esta cuestión ha sido abordada por numerosas investigaciones al analizar las múltiples variables que moderan las relaciones familia-escuela (Christenson, Rounds y Franklin, 1992). Grolnick, Benjet, Kurowsli y Apostoleris (1997, citado en Pérez, 2004) han elaborado un modelo sobre cuáles son los predictores de la implicación de los padres que resulta completo y bien organizado, que incluye tres niveles –individual, familiar y escolar– y dos variables moduladoras –configuración familiar y género del hijo–. El modelo analiza la influencia recíproca de estos niveles y diferencia algunas dimensiones específicas en cada uno de ellos (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Modelo para comprender las relaciones familia-escuela. Predictores de la IP

Niveles	Dimensiones	Variables
Individual	Características de los padres	Creencias Sentimientos de Eficacia
	Características de los hijos	Actitudes Comportamientos
Familiar	Contexto social	Situación económica
	Interacción padres-hijos	Clima psicológico Variables psicológicas
Escolar	Características de la escuela	Relación con los padres
	Características de los profesores	Actitudes Prácticas
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Variables Moduladoras </div>		Configuración de la familia Género del hijo

Modelo de Hoover-Dempsey y Sander (1995-2005). Una autora que ha intentado responder a las cuestiones ¿por qué se implican lo padres? ¿qué podemos hacer para animarles a implicarse? ha sido Kathleen Hoover-Dempsey del Peabody Family-School Partnership Lab de la Vandebilt University.

1) ¿En qué consiste el proceso de IP?

- tomar la decisión de implicarse
- seleccionar el tipo de implicación (actividades)
- activar específicos mecanismos de aprendizaje durante su IP

- y, a través de estos mecanismos, influye en el aprendizaje escolar de sus hijos y en el éxito escolar

2) ¿Cómo podemos modelar este proceso?

Nivel 1: Motivadores de la Implicación de los padres o de la familia: ¿Por qué se implican los padres?

Nivel 1.5: Elección de la forma de implicarse los padres (valores, metas,...; implicación en casa; comunicación familia-escuela; implicación escolar, implicación comunitaria; otras...)

Nivel 2: Mecanismos de influencia de la implicación o ¿cómo actúa la IP? (animando, modelando, reforzando, dando instrucciones,...)

Nivel 3: Percepción de los estudiantes de los mecanismos de implicación de los padres (ponen a la IP en una posición de poder influir en el aprendizaje de los hijos o estudiantes)

Nivel 4: Resultados “próximos” en los estudiantes (actitudes, creencias y habilidades que conducen al aprendizaje, entre las que cabe incluir autocompetencia académica, motivación intrínseca para aprender, autorregulación en el aprendizaje, auto eficacia para relacionarse con los profesores y otros)

Nivel 5: Resultados “distales” de aprendizaje en los estudiantes (medidas de logro: tests estandarizados, calificaciones escolares, selectividad, educación universitaria,...)

3) ¿Por qué lo padres deciden implicarse? ¿Qué motivos tienen para implicarse?

El modelo (nivel 1) sugiere que hay tres tipos principales de variables que motivan a los padres a implicarse.

1) Motivadores psicológicos

- *Construcción del rol parental*: ¿Creo que debería implicarme?
- *Sentido de eficacia parental para ayudar a que el hijo/estudiante tenga éxito en la escuela*: ¿Creo que mi implicación servirá para algo, marcará una diferencia?

2) Motivadores contextuales o Invitaciones que nos hacen otros

- *Clima escolar*: ¿La escuela es acogedora? ¿Hay personas de la escuela que me invitan o me dicen que necesitan o les gustaría que me implicara?
- *Invitaciones hechas por los profesores*: ¿El profesor me pide que me implique? ¿El profesor o la profesora formulan peticiones y sugerencias concretas para implicarme?
- *Invitaciones del hijo/estudiante*: ¿Mi hijo quiere/necesita que me implique?

3) Variables del contexto de la vida familiar

- *Conocimientos y habilidades de los padres*: Influye en las ideas de los padres acerca de:
 - lo que ellos conocen o de lo que pueden hacer para ayudar a sus hijos
 - qué tipos de implicación prefieren
- *Tiempo y energía de los padres*: Influye en las ideas que los padres tienen sobre qué actividades de implicación pueden razonablemente elegir para engancharse
- *Cultura de los padres*. Influye en
 - Ideas de los padres acerca de qué roles son apropiados o posibles en la educación de sus hijos
 - Las percepciones de lo que son actividades de implicación adecuadas y valiosas

4) ¿Qué es lo que podemos hacer para promover la implicación de los padres?

En general, comprender qué es lo que podemos hacer para animar a los padres a implicarse significa (MARCO):

- Comprender que casi todos los padres desean que sus hijos tengan éxito en la escuela y en la vida (quieren lo mejor para sus hijos)
- Tener una buena opinión sobre nuestras propias opiniones de los padres y su implicación
- Tener una buena opinión sobre las razones de porqué los padres se implican (o no se implican)
- Pensar de forma creativa y colectiva sobre los pasos específicos que podemos dar para animar y apoyar a que los padres tomen la decisión de implicarse

De forma específica, veamos cómo hacerlo con la construcción del rol parental:

- 1) *De acuerdo con su experiencia, ¿ha encontrado que los padres generalmente creen (o no creen) que deberían implicarse?*
- 2) *¿Por qué usted piensa que los padres creen (o no creen) que deberían implicarse? (ejemplos: ¿Cree que pueden y que jugarían un papel activo en el éxito de sus hijos/estudiantes?)*
- 3) *¿Qué ideas ha probado (o pensado que podría probar) para estimular las creencias de los padres de que ellos tienen un papel activo en el éxito de sus hijos/estudiantes?*
- 4) *¿Qué grado de éxito tuvieron estos esfuerzos? ¿Qué ideas tiene acerca de por qué tuvieron (o no) éxito?*

Actividad: Siguiendo este modelo desarrolla una propuesta para los motivadores contextuales o los familiares.

8. CALIDAD DE LA COOPERACION ENTRE PADRES Y PROFESORES

Numerosos trabajos demuestran la importancia de las “*relaciones*” en los resultados escolares de los alumnos. Las relaciones entre padres y profesores son una de tantas relaciones en educación. Relaciones de calidad, saludables, entre padres y profesores son un prerrequisito, una condición esencial, para establecer la “*asociación*” entre familia-escuela. Al contrario, relaciones tirantes, conflictivas, o la ausencia de relación, entre padres y profesores crea barreras y reduce los ámbitos, la cantidad y la calidad de los servicios (recursos, oportunidades) disponibles para ayudar al niño a lograr sus metas de conducta y de aprendizaje. Y ello es extensible a cualquier ámbito profesional, educativo o no, que haga de la calidad de la relación su instrumento fundamental.

Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009), del *Beach Center on Disability* de la Universidad de Kansas, coordinaron 33 grupos de discusión para definir operativamente lo que se entendía por relación de calidad entre el profesional y la familia a la hora de tomar acuerdos. Como resultado se identificaron 6 componentes:

Competencia profesional. Apoyar sus prácticas en la evidencia, tener altas expectativas y satisfacer las necesidades del niño-a.

Comunicación. Comprende los elementos cualitativos de ser positivo, claro y respetuoso y los elementos cuantitativos de comunicarse de manera previsible y regular.

Respeto. Significa que las familias y los profesionales están mutuamente muy bien considerados y se tratan con dignidad.

Compromiso. Significa trascender la obligación laboral hacia un compromiso leal caracterizado por altas expectativas.

Equidad. Se refiere a los acuerdos de cooperación en los que los profesionales y las familias tienen un mismo estatus a diferencia de las estructuras laborales en las que los profesionales tienen poder y autoridad sobre los/as padres/madres.

Confianza. Que los padres y madres verdaderamente confían en los profesionales significa que tienen fe en que el profesional va a intervenir en interés de la familia y de su hijo/a y va a actuar de buena fe para cumplir con su palabra.

Una vez definidos elaboraron un cuestionario para medir la satisfacción de los padres con la atención recibida (Escala de Cooperación entre Familias y Profesionales) y otro homólogo en formato autoinforme para ayudar a los profesionales a valorar su relación con las familias (Escala de Autoevaluación de la Cooperación familia-profesional para profesionales).

Clarke, Sheridan y Woods (2010) también han mostrado su interés por definir lo que ellos entienden por relaciones saludables entre las familias y las escuelas. En su investigación han identificado los elementos críticos que han de estar presentes en toda relación saludable, los principios o prerrequisitos que subyacen a la relación saludable, y las prácticas concretas que hacen posible construir relaciones saludables. Entre los principios destaca la creencia compartida de que las relaciones entre las familias y las escuelas son importantes, que la consistencia a través de los sistemas y contextos es esencial para la adaptación de los niños y el compromiso conjunto de establecer y mantener relaciones positivas durante el periodo de escolaridad de los niños. Los elementos esenciales son: a) *Honestidad*, que consiste en confiar que otra persona actuará de manera que beneficie y/o mantenga la relación, o las metas implícitas o explícitas de la relación, de forma que se alcancen resultados positivos en nombre, beneficio, del estudiante. b) *Sensibilidad*, que consiste en identificar, comprender e incorporar como un recurso la diversidad cultural, lingüística, social e histórica; c) *Igualdad*, que consiste en valorar la competencia de la otra parte como equivalente a la propia; como las familias suelen partir de una situación inicial de desventaja de poder en la relación, los docentes deben reducir su sensación de vulnerabilidad proporcionándoles un sentido de co-autoridad, reciprocidad en la interacción. Las prácticas saludables son comunicarse de forma efectiva, construir confianza, mostrar respeto, compartir experiencias y las habilidades de resolución de conflictos.

9. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA.

9.1. Marco de formación del profesorado

Shartrand *et al.* (1997) en el documento Nuevas Habilidades para Nuevos Modelos presentan un marco que supera la fragmentación de la formación que reciben los estudiantes que aprenden sobre implicación familiar. Los contenidos se presentan de forma progresiva e integrada y, a diferencia de otras propuestas o tipologías, el foco son los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes necesitan para trabajar de modo efectivo con los padres:

1. *Conocimiento general sobre la implicación familiar.* Proporcionar información general sobre las metas de, beneficios de y barreras de la IP. Proveer conocimientos, habilidades en, y actitudes positivas hacia la IP.
2. *Conocimiento sobre la familia en general.* Promover el conocimiento sobre la diversidad familiar en creencias culturales, prácticas de crianza, estructuras y vida familiar. Promover una conciencia de y un respeto hacia los diferentes antecedentes y estilos de vida familiar.
3. *Comunicación familia-escuela.* Proporcionar diversas técnicas y estrategias para mejorar la comunicación bidireccional entre los hogares y las escuelas (los padres y los profesores).

4. *Implicación de la familia en actividades de aprendizaje.* Proporcionar información sobre cómo implicar a los padres en los aprendizajes de sus hijos fuera del aula.
5. *Apoyo de las familias a las escuelas.* Proporcionar información sobre las diferentes vías en las que las familias pueden apoyar a los centros escolares, tanto fuera como dentro de las aulas.
6. *Apoyo de las escuelas a las familias.* Analizar cómo las escuelas pueden apoyar las necesidades educativas y sociales de las familias a través de los programas de formación de padres, centros de familias, remitir a otros servicios sociales o comunitarios.
7. *Las familias como agentes de cambio.* Introducir vías para apoyar e implicar a los padres y familias en la toma de decisiones, investigación-acción, defensa del niño, entrenamiento de padres y profesores y desarrollo de políticas, programas y currículo.

Estos contenidos se pueden abordar así mismo desde diferentes orientaciones, que pueden aplicarse de forma aislada o en combinación:

- a) Orientación funcional: se describe los papeles y las responsabilidades de profesores y padres en promover los resultados escolares (Epstein).
- b) Orientación basada en la Potenciación de los Padres se centra en incrementar las capacidades de los padres generalmente desprovistos de derechos (Cochran).
- c) Orientación basada en la competencia cultural que conceptualiza a las escuelas como contextos inclusivos en los que las diferencias son bienvenidas (Moll).
- d) Orientación basada en el capital social centrada en el apoyo de la comunidad a la educación (Coleman).

9.2. Programa comunicación cooperativa entre la familia y la escuela (Forest y García-Bacete, 2006)

El programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela se desarrolla a partir de la investigación Asuntos de Familia (Family Matters) que los profesores Urie Bronfenbrenner, Moncrieff Cochran y William Cross Jr llevaron a cabo a finales de la década de los 70 en la Universidad Cornell (N.Y).

En 1981 algunos profesores de la Universidad de Cornell, se reunieron con varias escuelas y juntos probaron diversas vías para ayudar a los centros y a los padres a “pulir” sus técnicas de comunicación y a aprender formas creativas de ayudarse y apoyarse. Los objetivos básicos del programa, recogían la necesidad de ayudar a los padres y a los profesores a comunicarse mejor entre sí y a ayudar a los padres a implicarse en la escuela. Una evaluación del programa mostró resultados muy beneficiosos.

Conceptos claves del programa. El programa se basa en dos conceptos interrelacionados: la potenciación mutua (empowerment) y la toma de decisiones conjunta. La potenciación enfatiza las características positivas ya existentes en cada familia y en cada escuela, en lugar de prescribir propuestas universales. El equipo de la Universidad Cornell dedicado al estudio de la potenciación la define como “un proceso intencionado y progresivo que, centrado en la comunidad local, fundamentado sobre el respeto mutuo, la reflexión crítica, la ayuda natural y la participación en estructuras sociales de la comunidad, permite a aquellos que no comparten por igual los recursos tener un mayor acceso y control sobre los mismos”.

La toma de decisiones conjunta es un proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa colaboran para identificar los asuntos educativos, definir objetivos, elaborar políticas y poner en práctica y evaluar las actividades, para ayudar a los estudiantes a obtener unos resultados óptimos. La toma de decisiones conjunta no

consiste en favorecer los intereses de un grupo determinado a expensas de otros, sino en la estrecha cooperación de todas las partes implicadas.

Equipo de facilitadores. El programa se dota de una estrategia básica: los profesionales de la universidad proponen una serie de acciones a los centros, para que sean éstos quienes activen sus propios recursos para dar respuesta a sus propias necesidades con la participación de todos los interesados. La labor de la universidad es más de ayuda que de formación, y está fundamentalmente centrada en los equipos de facilitadores, desde la constitución de los equipos hasta la puesta en marcha del programa en cada uno de los centros escolares y su seguimiento, pasando por el establecimiento de sus funciones y de un programa de actuación, la realización de algunas actividades incluidas en el programa y la experimentación con técnicas facilitadoras. En cada una de las escuelas que ofrecen el programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela, existe un equipo de facilitadores que incluye a un miembro del equipo directivo, uno o dos profesores, el psicopedagogo del centro, varios padres, un representante de la comunidad y la persona responsable de hacer de enlace entre la familia y la escuela (home-school liaison). Su composición y número puede cambiar de un centro a otro. Entre las funciones del equipo de facilitadores destacan: guiar el proceso, hacer que las personas tomen mayor conciencia de los conocimientos y las habilidades que ya poseen, ayudar a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, organizar y guiar el proceso del grupo y las conductas de los participantes, adaptarse a las necesidades de la población con la que se trabaja y poner las bases para la continuidad del programa y la revisión de los proyectos acordados.

Propuesta de las sesiones del programa. Desde la universidad se proponen una serie de actividades de asistencia técnica a las escuelas previas a la intervención. En estas sesiones, destinadas a los cinco o siete miembros del equipo de cada escuela, se realiza la presentación del programa, se lleva a cabo la formación del equipo (los miembros del equipo de la escuela realizarán las actividades de los talleres y desarrollarán estrategias para la implementación del programa) y la formación de los facilitadores (adquirirán técnicas y desarrollarán habilidades que les permitirán dinamizar e implementar los talleres en sus respectivas escuelas), se pone en marcha el programa propiamente dicho y finalmente, se brinda asistencia técnica posterior a la formación, donde se enmarcan todas las reuniones de coordinación.

Componentes del programa. El programa está compuesto por un taller de padres, un seminario de profesores y una sesión conjunta de padres, profesores y equipo directivo. Los padres participan en un taller de ocho semanas de duración donde aprenden, entre otros, a ponerse en el lugar de los profesores, a poner en práctica técnicas avanzadas para saber escuchar a los demás y para resolver conflictos, a realizar entrevistas provechosas con los profesores y a convertirse en hábiles voluntarios. A su vez, los profesores participan en un seminario de tres sesiones donde se trabajan aspectos similares a los de los padres; el programa finaliza con una sesión conjunta donde padres, profesores y equipo directivo se ponen manos a la obra para materializar diversas actuaciones consensuadas previamente, esta sesión debería tener lugar tras finalizar el taller de padres y el correspondiente seminario de profesores.

La Parent Teacher Association norteamericana (PTA, 2002) viene desarrollando un programa de formación de padres y profesores basado en la taxonomía de Jocelyn Epstein.

10. PERSPECTIVA COMUNICATIVA, PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

Las experiencias educativas estructuradas desde la participación y la acción conjunta de la comunidad educativa (estudiantado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios) basadas en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje presentan algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales (Flecha, 1999; Bolívar, 2000; Jiménez y Pozuelos, 2001; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Jaussi y otros, 2002; Alcalde y otros, 2006; etc.).

Siguiendo Jiménez y Pozuelos (2001), los centros educativos que conciben la participación familiar y comunitaria como un factor esencial de calidad educativa, y no solamente como a un elemento para la calidad, intentan avanzar en los procesos de participación democrática en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la vida escolar, mediando algunas de las siguientes estrategias:

- Considerar la participación como un proceso continuo, más que como una situación puntual.
- No eludir los conflictos y ver la problematización de la vida del aula como un elemento dinamizador de las experiencias de aprendizaje. Hay que aprovechar los conflictos para analizar la realidad escolar y mejorar los proyectos educativos. Lo importante no es si hay o no conflictos en el centro, sino cómo se abordan y se tratan de resolver. Desde este punto de vista los planteamientos comunicativos y dialógicos cobran relevancia para la búsqueda de entendimiento.
- Hay que abrir el centro escolar a su entorno con el objetivo de lograr una influencia mutua. El entorno escolar se entiende así como un objeto de aprendizaje sobre el que reflexionar y analizar y un recurso didáctico.
- Hay que caminar hacia un currículo comunitario, integrador, no localista, ni etnocéntrico, que permita y busque la participación de todos los sectores sociales que componen la escuela y que propicie la intervención crítica en el entorno y la transformación del mismo en un sentido más solidario.
- Hay que compatibilizar el desarrollo del centro en su conjunto con el personal de cada miembro que lo compone, entendiendo y respetando la diversidad de personas que conviven en él y empleando estas diferencias no para practicar la exclusión o la segregación sino como motivo para el enriquecimiento mutuo.
- Facilitar y potenciar la participación de los diferentes sectores que componen la comunidad educativa mediante la constitución de redes de colaboración y la flexibilización de las estructuras de participación. De esta forma se propicia la porosidad y permeabilidad necesaria entre los diferentes ámbitos del universo educativo: educación formal, no formal e informal.
- No reducirse o limitarse al entorno inmediato; pensar que los criterios de proximidad en el aprendizaje no deben limitarse exclusivamente a los meramente espaciales, hay que alcanzar otros aspectos: ideológicos, experienciales, vitales, etc.
- Promocionar la implicación de las familias en la escuela mediante la consideración de los espacios para la participación tanto de las estructuras formales como aquellas otras más informales.

El aprendizaje cooperativo y la continuidad contextual entre escuela y medio, la ampliación del territorio educativo, la transformación del contexto y la construcción de redes comunitarias de aprendizaje se convierten en ingredientes básicos para estas propuestas educativas (Traver, 2004). Son componentes que afectan tanto a la

dimensión instrumental del aprendizaje como a la dimensión relativa a la gestión y la vida del aula. Tanto las reglas y normas de funcionamiento y convivencia, como los actores y actrices del hecho educativo, la definición del ambiente de aprendizaje o sus procesos de construcción varían notablemente respecto de las condiciones imperantes en los modelos transmisivos y constructivistas.

El enfoque comunicativo en educación, para Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras (2003): “se basa en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos”. En la sociedad de la información, como dice Flecha (1997), la importancia de los procesos dialógicos de aprendizaje aumenta ya que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las que recibe en el aula ni sólo de sus conocimientos previos. El aprendizaje se concibe como un proceso de interacción comunicativa y el nuevo papel docente consiste en ser motivador, orientador y facilitador de los diálogos y los aprendizajes generados en el trabajo en grupo que los permiten avanzar críticamente en la mejora personal y en la construcción de una sociedad más justa. Para Giroux (1990), el profesorado debe actuar como un intelectual transformativo. Como decía Freire (2002b), debe ser capaz de combinar las dos dimensiones básicas de la verdadera palabra -reflexión y acción-, con el fin de potenciar en el estudiantado las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias sociales. Eso, como Giroux señala (1990), permite al estudiantado convertirse en actores y actrices activas capaces de interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.

Los planteamientos de las perspectivas sociocomunitaria y comunicativa de la educación, al basar su estrategia principal e instrumento de aprendizaje en el diálogo y la cooperación entre iguales, se adentran, necesariamente, en los espacios de interactividad educativa desde fórmulas de integración y conciliación de contrarios. En las investigaciones llevadas a cabo por CREAⁱ se demuestra cómo por medio del “diálogo intersubjetivo igualitario”, una fórmula de conciliación desde los espacios de interactividad educativa, se logra crear sentido: “Es gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta que emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo” (Elboj *et al.* 2002). Se trata de un argumento avalado por la importancia que comportan la divergencia de opiniones, el conflicto socio-cognitivo, la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, la intersubjetividad o la creación colectiva de significado para la que la interacción social sea considerada una fuente de aprendizaje. Ahondar en las fórmulas de conciliación entre contrarios, en los espacios de interactividad educativa, nos lleva a replantear los elementos básicos constitutivos del hecho educativo desde la participación comunitaria y el aprendizaje dialógico. Por lo tanto, hay que acometer iniciativas desde la formación inicial y permanente del profesorado, que afectan a su desarrollo y mejora profesional y nos permiten avanzar hacia la creación de auténticas comunidades de aprendizaje mediante las que posibilitar niveles superiores de igualdad de oportunidades. Es un camino que, estamos convencidos, nos ayudará a recuperar el deseo por educar y a incrementar las cotas de satisfacción docente para el propio desarrollo y ejercicio profesional, sobretodo si va acompañado de mejoras relevantes en la estructura de nuestro puesto de trabajo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, las experiencias educativas desarrolladas desde la perspectiva comunicativa basan sus propuestas en las características del aprendizaje dialógico, que engloba y supera el aprendizaje significativo (Flecha, 1997). Como Freire

señala (2002a): “No existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital”.

Según recuerda Flecha (1997), el concepto del aprendizaje dialógico nace a raíz de las investigaciones y observaciones realizadas sobre la forma en que aprenden las personas que no tienen una biografía marcada por la academia, tanto en contextos educativos formales e informales, si se permite actuar y aprender libertad. De estos estudios se desprende que las personas realizan nuevos aprendizajes, resuelven situaciones conflictivas, interactúan y se ayudan entre sí mediante diálogos con los que compartir los conocimientos, contrastar puntos de vista, enfrentándose conjuntamente a nuevos retos. Como se aprecia en estas observaciones, el diálogo preside gran parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida.

Pero para que el diálogo sea capaz de propiciar la realización constructiva de nuevos aprendizajes debe buscar el entendimiento y estar basado no en pretensiones de poder sino de validez. Para que se den estas posibilidades en un diálogo, como apuntábamos en un trabajo anterior (Sáez-Bénito, Traver y Martín, 2007), entre sus participantes “debe haber voluntad de construcción de sentido ya que es una creación comunicativa consciente y voluntaria”. Hasta cuando leemos un libro, miramos un obra de arte o escuchamos la radio, las posibilidades de aprendizaje se amplían si la actitud de indagación sobre la realidad observada es dialógica. La lectura siempre es un acto dialógico (Soler, 2000, 2001, 2003; Aguilar, 2001, 2004). Con él se dialoga como mínimo con la persona que ha escrito el texto. La perversión de este hecho es hacernos creer que puede existir lectura sin diálogo.

Desde los planteamientos de la perspectiva comunicativa el aprendizaje dialógico se debe extender a cualquiera situación educativa con la pretensión de incrementar los aprendizajes y promover mayores posibilidades de transformación social. Siguiendo Freire (2002b), cuando nos adentramos en el análisis del diálogo como fenómeno humano, nos sorprenden dos dimensiones básicas de la palabra tan íntimamente interrelacionadas que: “no existe palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por lo tanto, que no sea praxis”. En esta línea, Wells (2001) apunta: “podemos caracterizar el discurso como la conducta colaborativa de dos o más participantes que emplean el potencial de significado de un lenguaje compartido para mediar en el establecimiento y el éxito de sus objetivos en la acción social”.

El aprendizaje dialógico, siguiendo Aubert, Duque, Fisas, y Valls (2004) “es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez”. Siguiendo estos autores, la definición del aprendizaje dialógico engloba siete principios básicos:

1. **Diálogo igualitario:** Es decir, el uso de las habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar. Es posible cuando en el diálogo se tienen en cuenta la validez de los argumentos aportados en lugar de la posición de poder o privilegio de las personas. De esta forma se logra la creación de una institución democrática en la que todos y todas participan por igual y en la que se acuerdan todos los aspectos relevantes de la educación.
2. **La inteligencia cultural:** Hace referencia tanto a la inteligencia académica como a la práctica y a las habilidades comunicativas, es decir, a una capacidad universal. Eso significa el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de la inteligencia de todas las personas, de cualquiera lengua, cultura, barrio, etnia o edad. A través de las habilidades comunicativas es posible el traspaso de competencias de ámbitos académicos a prácticos, o de ámbitos prácticos a académicos. Se facilita, así, una mayor permeabilidad y consistencia de los aprendizajes entre los

diferentes ámbitos que conforman el universo educativo, entre la educación formal y los espacios y experiencias de la no formal e informal. El aprendizaje dialógico requiere conocer por igual los tres tipos de inteligencia y favorecer la transferencia de unas a otras. La definición del concepto de inteligencia cultural parte de las capacidades que todos y todas poseemos, con lo que se desacreditan las teorías educativas basadas en los déficits.

3. **La transformación:** El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas y su entorno. Se basa en la premisa de Freire (2002a), que las personas “somos seres de transformación y no de adaptación”. Desde este punto de vista, una educación crítica no se debe quedar acomodada en la denuncia o el análisis de aquello que no funciona en la sociedad y que genera desventajas sociales, sino que, además, debe posibilitar la transformación y mejora de la realidad social en otra más justa, teniendo especial cuidado, respecto de los efectos de la dualización social generados por la sociedad de la información. Y para esta empresa, como decía Freire (2001), nos hacen falta sueños: “Aquello que no es ni tan siquiera posible es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía, sin proyecto”. El aprendizaje dialógico defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.
4. **La dimensión instrumental:** El aprendizaje se basa, no en la reproducción jerárquica o la competitividad, sino en la creación a través del diálogo de expectativas positivas y en la selección dialogada de aquellas cosas que se quieran y de qué modo se quieran aprender. El aprendizaje dialógico implica también realizar todos aquellos aprendizajes instrumentales necesarios para mediar con la sociedad de la información, pero intenta evitar la colonización del aprendizaje por parte de los planteamientos y las propuestas tecnocráticas. La educación actual debe asegurar el dominio de las competencias básicas para evitar el proceso de escisión social que se está dando entre los sectores con más recursos educativos y aquellos que tienen menos. El aprendizaje dialógico, al basarse en la racionalidad de la acción comunicativa, engloba y supera las competencias técnicas y estratégicas de las acciones teleológicas orientándolas hacia el entendimiento. El aprendizaje dialógico no está reñido con la adquisición de los conocimientos y las habilidades instrumentales necesarias para actuar con éxito en la sociedad informacional.
5. **Creación de sentido:** Implica el desarrollo de la autonomía, el compromiso y la responsabilidad de las personas con ellas mismas para orientar la propia existencia alrededor del proyecto de vida que eligen. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de decisión más personal la capacidad de transformación que implica al aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico más grande de posibilidades para que el estudiantado tenga en cuenta otras opciones y pueda decidir libremente el sentido o la orientación que quieren dar a su proyecto de vida. De esta forma, ofreciendo la oportunidad para la que el estudiantado otorgue libre e informadamente sentido a su propia vida, sin discriminaciones ni segregaciones pero mediante las interacciones y las relaciones personales y grupales que establece en la escuela, la propia educación también cobra pleno sentido formativo y emancipador.
6. **La solidaridad:** La comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todos y de todas, hechas no en función del *status* social sino del interés común. Supone una lucha contra la exclusión derivada de la dualización social. El aprendizaje dialógico promueve comportamientos y acciones solidarias que cuestionan las relaciones y las

dinámicas impuestas por el poder o por el sistema económico. Desde este punto de vista, un currículo dialógico debe promover el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de la realidad social comprometido con la lucha frente a las causas que originan las desigualdades sociales. El aprendizaje dialógico al generar la convivencia intercultural promueve la solidaridad como valor educativo en el convencimiento que a ser solidarios y solidarias se aprende practicando la solidaridad.

7. **Igualdad de diferencias:** Imponer de forma homogeneizadora la igualdad educativa ha propiciado la exclusión de los grupos minoritarios con mayores desventajas sociales. Sin embargo, por otro lado, cuando el valor de la diferencia se impone sin hacer referencia al valor y al derecho a la igualdad de oportunidades, se tiende también a hacer más evidentes las situaciones de desigualdad. El respeto por la diferencia o la diversidad del estudiantado se utiliza demasiadas veces como una coartada para distribuir el estudiantado según su rendimiento académico o para realizar un gran conjunto de prácticas que privan al estudiantado de participar en las experiencias de aprendizaje de su grupo-clase (aulas de pedagogía terapéutica, grupos de educación compensatoria, centros específicos, etc.).

Hablar de igualdad de diferencias significa respetar por igual todas las diferencias pero con el convencimiento que cualquier persona tiene derecho a sentirse incluido y participar de las experiencias de aprendizaje de su grupo ordinario. No se trata de diversificar los currículos sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y para todas que, mediante la transformación del contexto de aprendizaje en un contexto más rico y diverso, la participación comunitaria y el aprendizaje dialógico, posibilite una mayor igualdad de oportunidades frente al aprendizaje para todo el alumnado, respetuoso con sus rasgos diferenciales.

11. PROPUESTA GLOBAL PARA FAVORECER LA COLABORACIÓN DE PADRES Y PROFESORES

No se trata tanto de realizar más o menos actividades de colaboración entre padres y profesorado, como de ir avanzando en cada una de ellas superando las dificultades que se encuentren, de atreverse a innovar, a experimentar la alianza y de realizar el esfuerzo de orientarlas, liderarlas y sistematizarlas. Muchos expertos han propuesto el término “partenariado” (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Pérez-Herrero y Torío-López, 2005) para referirse al proceso que conlleva que padres y profesorado aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada parte puede aportar a esta relación. López, Kreider y Caspe (2004-2005) identifican las dimensiones claves de una Implicación de los padres co-construida: 1) Responsividad a las necesidades e intereses tanto de las escuelas como de las familias; 2) Establecer el diálogo con las familias, basado en el respeto mutuo, la sinceridad y las experiencias de los padres; 3) Construirse tanto sobre los conocimientos de las escuelas como sobre las ideas y las informaciones que los padres ofrecen a sus hijos; 4) Entrenar a los padres en habilidades de liderazgo para que puedan convertirse, junto con los docentes y los miembros comunitarios, en agentes de cambio y 5) Facilitar la conexión entre los contextos de aprendizaje de los niños. Y es dentro de este marco donde se ubica nuestra propuesta (García-Bacete y Martínez-González, 2006).

En primer lugar, parece requisito indispensable entender que la colaboración escuela-familia constituye una respuesta necesaria a las actuales necesidades sociales; desde esta perspectiva la escuela adquiere una dimensión de servicio a las necesidades del alumnado y de sus familias, y éstas, por su parte, han de contribuir al desarrollo de los

niños y a su éxito académico. Mejorar la comunicación entre ambos agentes educativos y reflexionar sobre los instrumentos de intercambio de información entre padres y profesorado ha de ser un objetivo prioritario en la construcción de un camino hacia relaciones caracterizadas por la "reciprocidad" (igualdad de estatus) y la "mutualidad" (tener asuntos en común) (Forest y García-Bacete, 2006; Vanderlisse, y García-Bacete, 2006). Las experiencias educativas basadas en procesos dialógicos y cooperativos son un magnífico exponente (Aubert y otros, 2004).

En segundo lugar, es preciso considerar la diversidad de las familias y de las formas de implicación de los padres en la educación de sus hijos y en los centros escolares, lo que conlleva un doble requerimiento: a) Incrementar el conocimiento sobre las principales dimensiones en las que las familias pueden variar e influir en la educación de sus hijos, y sobre las creencias, los valores y estrategias educativas de los padres, y b) Aceptar que existen diversas formas de implicación de los padres, todas potencialmente válidas si son percibidas como *factibles* por padres y profesores y articuladas de la manera adecuada.

En tercer lugar, es importante valorar los aspectos organizativos de centro que facilitan la implicación de los padres, la explicitación de su participación en el proyecto educativo de centro, y considerar que la iniciativa de fomentar dicha implicación debe partir de la escuela con el apoyo de la dirección del centro y de la Administración educativa a través de la normativa existente al respecto y de la financiación necesaria.

En cuarto lugar, es preciso también considerar el valor de lo particular y recordar que los padres se interesan especialmente por aquello que está directamente vinculado con sus propios hijos, y que su implicación en las actividades del centro se incrementa cuando las prácticas escolares responden a sus necesidades particulares.

En quinto lugar, es necesario también hacer constar que la formación inicial y continua del profesorado requiere incorporar en sus programas temas, estrategias y metodologías de investigación-acción que le faciliten desarrollar en los centros iniciativas que promuevan una eficaz cooperación con las familias.

Por último, es preciso considerar que los entornos comunitarios en los que se desenvuelven los menores, los centros escolares y las familias ejercen también una influencia educativa importante en el desarrollo de niños y adultos, por lo que conviene estudiar la colaboración que cabe establecer entre las familias, los centros docentes y las entidades y servicios sociales comunitarios tanto desde un punto de vista teórico como aplicado, como se ha hecho constar en la 5ª Conferencia Internacional de la Red Europea de Investigación en Educación Familiar (ERNAPE) (Family-School-Community Partnerships) celebrada en Oviedo (Martínez-González *et al.*, 2005). Comellas (2006) viene realizando una experiencia muy interesante en los últimos años a nivel municipal que tiene *como objetivo general* buscar la cohesión en el discurso educativo profesional y social del municipio, de forma que no sea excluyente en la diversidad cultural y social de las familias y que tenga como eje central del debate las necesidades de los menores del municipio, ya sea en relación a la salud física, psicológica y de socialización.

Somos conscientes que estas recomendaciones no son las únicas posibles y que no son fáciles de incorporar a los modos de pensar y de actuar. Se trata de un apunte más en el marco de las políticas socioeducativas de atención a la infancia y a sus familias. Creemos que la multidimensionalidad de nuestra propuesta tiene la potencialidad de iniciar procesos de cambio. Hablamos de los principios que deben orientarla, de los procesos de formación y legislativos que definen y simplifican realidades, de los conocimientos y los procedimientos eficaces, tanto en el plano de lo general como de lo particular. Esperamos que la necesidad de la colaboración padres-profesores forme parte

del rol educativo de ambos, que se incremente la percepción de eficacia, que nadie eduque sin querer, que no se privaticen los intereses colectivos, que se vaya rompiendo el muro que unos y otros han levantado con cierta complacencia, que nadie dimita en esta tarea.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. J., Herrero, C. y Siles, B. El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos (2004). En *Networks: An On-Line Journal for Teacher Research*, vol 7, nº 1. (<http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/30>).
- Aguilar, C. (2001). *Didàctica del català i pedagogia crítica*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Aguilar, A. (2004). La tertulia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura. En *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 617-625). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- Alcalde, A.; Buitrago, M.; Castanys, M.; Falcés, M.P.; Flecha, R.; González, P.; Jaussí, M.L.; Lavado, J.; Odina, M.; Ortega, S.; Palenzuela, A.I.; Planes, Ll.; Puigdellívol, I.; Ramis, M.; Rubio, A. y Wells, G. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A. y otros (2004). El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica. En A. Aubert y otros, *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (pp. 123-142). Barcelona: Graó.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F. y Lleras, J. (2003). *Plantejaments de la pedagogia crítica. Comunicar i transformar*. Barcelona: Graó (4ª edición).
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodan, M., de Molina, M.J., Planas, M., Seguer, M., Sullà, T. y Vilella, M. (2000). *La relació família-escola: les entrevistes com a eina de canvi per a l'assessorament*. Formació dels EAP any 2000. Grup de treball.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Bris, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver, *Bordón*, 59 (1), 113-151.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33, 1, 83-104.
- Christenson, S. L., Rounds, T. y Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-51). Washington: NASP.
- Christenson, S. L., Rounds, T. y Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. y Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson and A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Comellas, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 295-309.

- Dauber, S. L. y Epstein, J. L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, State University of New York Press.
- 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 (3-4), 283-294.
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66, 58-59.
- Epstein, J. (1997). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fish, M. C. (1990). Best practices in family-school relationships. En A. Thomas y J. Grimes (eds): *Best practices in school psychology-II* (pp 383-392). Washington, DC: NASP.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. En *Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Cofederación de MRP's. Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandía. 99. (http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmnp_ga5.htm) Consultat 14/06/2005.
- Forest, C. (2006). Formar parte de la escuela de su hijo. En C. Forest y F. J. García-Bacete (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela* (pp. 59-64). Valencia: Nau LLibres.
- Forest, C. y García-Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau LLibres.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2002a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure (3ª edició).
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Encuentro (1997). *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*. Madrid: CECS.
- García, F. J. y Rosel, J. (2001). Family and Personal Correlates of Academic Achievement. *Psychological Reports*, 88, 2, 533-547.
- García-Bacete, F. J. (1996). La participación de las familias en la educación de los hijos. En R.A. Clemente y C. Hernández (Comps.): *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (257-282). Málaga: Aljibe.
- García-Bacete, F. J. (1998). Aproximación Conceptual a las Relaciones Escuela-Familia. *Bordón* 50 (1), 23-34.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y como podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- García-Bacete, F. J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuela y familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 321-328.
- García-Bacete, F. J. (2007). Las entrevistas con padres. Un instrumento para la comunicación cooperativa cara a cara. *Jankigarriat Mondragon Unibertsitatea*, 60-61, 24-31
- García-Bacete, F. J. García, R. y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los

- centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 199-224.
- García-Bacete, F. J., Górriz, A. y Cloquell, R. (2004). El papel de los padres en la escolarización de los hijos. El punto de vista del profesorado. *Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Almería: Universidad de Almería.
- García-Bacete, F.J. y Martínez-González, R. A. (2006, Coord.). *La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos*. *Cultura y Educación* 18 (3-4), 213-218. Monográfico *Familias, escuela y comunidad, factores de calidad educativa*.
- García-Bacete, F. J.; Timón, R. y Portoles, F (2005). Motivos y preparación de las reuniones de profesores con padres de alumnos. En R. A. Martínez, M. H. Pérez y B. Rodríguez (Eds.), *Family-School-Community Partnerships Merging into Social Development*, 255-278, Oviedo: Grupo SM.
- Garreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado. Madrid: CEAPA y CIDE.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. y Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parents involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Henderson, A. y Berla, N. (1994): *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Cambridge, MA: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. y Mapp, K.C. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory.
- HFRP (2002). Concepts and Models of Family Involvement. (<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/concepts-and-models-of-family-involvement>).
- HFRP (2006, 2007). Family Involvement makes a difference series (<http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference>).
- HFRP (2009). What is Complementary Learning? (<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/what-is-complementary-learning>)
- Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M. *et al.* (2005): Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-190.
- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10 (2-3), 247-252.
- INCE (1998). *Familia y escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jaussi, M L. (coord.) y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). "Una Escuela Pública abierta a la comunidad". *Investigación en la escuela*, 44. *Contexto familiar, contexto escolar*, pp. 5-17.
- Keith, T. Z., Troutman, G. C., Trivette, P. S., Keith, P. B., Bickley, P. G. y Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 3, 474-496.
- Kurdek, L. A. y Sinclair, R. J. (1988). Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, Vol 80 (1), 90-94.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

- Lopez, M.E., Kreider, H. y Caspe, M. (2004/2005, Winter). Co-constructing family involvement. *The Evaluation Exchange*, 10 (4), 2-3.
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial
- Marjoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environment. *International Journal of Educational Research*, 21, 439-555.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruíz, B., Pérez-Herrero, M. H. y Torío-López, S. (2005). *Family-School-Community Partnerships Merging into Social Development*. Oviedo: Grupo SM.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Okagaki, L. y Bingham, G. E. (2005). Parents' social cognitions and their parenting behaviors. In T. Luster y L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (2nd ed., pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez, E. M. (2004). *La influencia de variables familiares, personales y escolares en los resultados de los alumnos*. Tesis Doctoral. Dir. A. Marchesi. Madrid: Universidad Complutense.
- PTA (2000). *Building successful partnerships. A guide for developing parents and family involvement programs*. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
- Sáez-Benito, J. A., Traver, J. A. y Martín, E. (2007). Tertulias contra la exclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, pp. 18-23.
- Sánchez, A. y Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la escuela*, 33, 59-66.
- Sevilla, J. A. (1998). Las madres entran en el aula y... se quedan. *Aula de Encuentro*, 2, 8-17.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M y López, M.E. (1997). *New skills for new schools: preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-17.
- Soler, M. (2000). La Tertúlia Literària com a creadora de possibilitats. Famílies no acadèmiques lectores d'obres clàssiques. *Guix*, 263, 27-30.
- Soler, M. (2001). Lectura dialògica i creació cultural. *Papers d'educació de Persones Adultes*, 36, pp. 19-21.
- Soler, M. (2003). Lectura dialògica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (comp), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/Horsari,
- Traver Martí, J. A. (2004). L'aprenentatge cooperatiu: el valor del diàleg a l'educació. En *IV Jornades d'intercanvi d'experiències del CEFIRE de Godella*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Direcció General d'Ensenyament.
- Trillo, A. (1999). Para que funcione una entrevista con padres. *Padres y maestros*, 241, 34-37.
- Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre Familias y Profesionales como Fuerza Catalizadora para una Óptima Inclusión: Enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Vanderlisse, V.J. y García-Bacete, F. J. (2006). *Comunicación para la potenciación. Un manual de técnicas de enseñanza potenciadas para facilitadores*. Valencia: Nau Llibres.
- Vila, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Viña, S. G. (1999). Guía mínima para entrevistas erizadas. *Padres y maestros*, 241, 39-40.
- Weiss, H. M. y Edwards, M. E. (1992): The family-school collaboration project: Systemic interventions for school improvement. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 215-243). Washington, DC: NASP.

Weiss, H. B., Kreider, H., López, M. E. y Chatman, C. M. (2005, Eds.). *Preparing educators to involve families. From Theory to practice*. London: Sage Publications.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

i CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades.
Universitat de Barcelona.