

Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos

Orientaciones para la formación docente



BEGOÑA GALIÁN
MARÍA ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS

DYKINSON EBOOK

**Teoría y práctica
de la participación familiar
en los centros educativos**

Orientaciones para la formación docente

BEGOÑA GALIÁN
MARÍA ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS

 *Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Este libro ha sido sometido a evaluación
por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

Éste libro ha sido posible gracias a la colaboración del
Ministerio de Economía y Competitividad mediante un I+D+i al
Grupo de Investigación Compartimos Educación denominado:
*Compartimos la educación. Programa para el fomento
de la participación de las familias en los centros educativos*
(EDU2016-77035-R).

Cómo citar:

Galián, B., y Hernández-Prados, M.Á. (2024). *Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos. Orientaciones para la formación docente*. Dykinson S.L.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

© Los autores
Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1070-137-3

ÍNDICE

NARRATIVA DE UNA VIVENCIA (A MODO DE PRESENTACIÓN).....	7
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN. UNA APROXIMACIÓN AL PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN	21
CAPÍTULO 2. LA PARTICIPACIÓN COMO PARTE DE LA SOCIEDAD	47
CAPÍTULO 3. LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA COMO PARTE DE LA IDENTIDAD DEL CENTRO.....	69
CAPÍTULO 4. CAMINOS DE COLABORACIÓN. EL ALUMNADO, LOS DOCENTES Y LAS FAMILIAS EN ACCIÓN.....	99
CAPÍTULO 5. EL QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS	129
CAPÍTULO 6. EL ROL DEL PROFESORADO EL PUENTE A LA PARTICIPACIÓN.....	163

NARRATIVA DE UNA VIVENCIA (A MODO DE PRESENTACIÓN)

Como otras tantas veces, algunos miembros del equipo de investigación Compartimos Educación de la Universidad de Murcia, han quedado bien temprano en el parking de la Facultad de Educación, con la finalidad de iniciar el viaje cuyo destino es uno de los centros educativos de la Región de Murcia. Durante el trayecto, múltiples conversaciones confluyen en un mismo epicentro, la situación actual en la que se encuentra una educación revuelta y cambiante, y más específicamente la participación de las familias en los centros escolares, intentando dar una rápida solución a una problemática compleja, frecuentemente descuidada, sobre la que se pasa de puntillas. Conocedores de que la realidad no es fácil de abordar, pero que merece la pena iniciar el cambio hacia una mayor colaboración entre familias y docentes.

Con la rapidez del tiempo disfrutado en una amigable compañía, llegamos a nuestro destino, donde el equipo directivo nos recibe cordialmente, demostrando la generosidad y profesionalidad de los docentes, además de un inmenso orgullo por su centro, ansiosos de contarnos todo lo que hacen. Para quienes no lo sepan, esto es sentido de pertenencia en estado puro. Si bien algunos profesionales no consiguen despertarlo nunca, otros sienten los centros educativos como propios, como su segundo hogar, en definitiva, algo más que un trabajo a realizar.

En este caso, llegamos a un centro pequeño, de una línea, en un ambiente rural en el que gran parte de los padres y madres trabajan en el campo y no nacieron en España. Muchos de ellos son árabes, que no conocen el castellano, y otros desconocen la posibilidad que tienen de involucrarse en el centro. Cuenta con una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), pero son pocos en proporción al centro. En definitiva, se trata de un centro con gran diversidad de alumnado y humilde.

Nos recibe el equipo directivo, un grupo con experiencia pero con ganas de hacer las cosas de forma diferente. Nos transmiten que, a pesar de haber intentado hacer propuestas innovadoras estas no han tenido calado y no saben qué hacer. Han detectado que las familias no participan en el centro y cuando intentan motivar su implicación

participan siempre las mismas. En esta reunión sale a relucir que el equipo directivo ha detectado diversas necesidades. Por ejemplo, que son muchos los padres y madres que no tienen el idioma y la persona que hace de traductor en el municipio no puede abordar todas las demandas y que las familias conciben el centro como un lugar donde dejar a sus hijos e hijas mientras trabajan.

Desde Compartimos Educación detectamos que en este centro se hace necesario formar al equipo directivo y al profesorado para que tengan herramientas que motiven la participación de las familias y las incluyan en el proceso educativo. Además, se aprecia que las familias necesitan también formación, no solo para adquirir el idioma, sino para que, además, descubran que es importante colaborar activamente en la educación de sus hijos e hijas y conozcan las formas de hacerlo.

La realidad descrita, aunque hace referencia a un centro concreto, sería fácilmente transferible a cualquier otra realidad escolar, no solo de la Región de Murcia, sino del panorama nacional. Desafortunadamente, la escasa implicación y participación familiar es más común de lo deseable (Belmonte et al., 2020; PISA, 2019), esto se hace más evidente en las etapas superiores, es difícil contar con la implicación deseada de las familias (Parra et al., 2017) y aún más cuando las familias no son de origen nacional (Hernández-Prados et al., 2016). Desde la percepción de los docentes, el panorama no mejora, autores como Fernández-Freire et al. (2020) abordan que el profesorado no percibe interés por las familias por colaborar con el centro. Esto lo ven en la baja asistencia a las reuniones, a las tutorías individuales o a las actividades y formaciones que se organizan desde la AMPA. Los docentes no llegan a averiguar el motivo por el que no participan, pero sí creen que el desconocimiento y la conciliación pueden estar entre ellos.

Los docentes, conscientes de que entre sus innumerables competencias profesionales se encuentra la potencialización de la colaboración con las familias, favoreciendo la comunicación con la finalidad de tejer puentes y mantener, en la medida de lo posible, la cohesión de los proyectos educativos de ambas instituciones, se sienten profundamente decepcionados y frustrados cuando asisten una escasa representación de familias a las tutorías grupales. Con frecuencia esto se traduce como desinterés de las familias por la educación de sus hijos e hijas, solidificando fuertemente el muro que distancia a estos agentes educativos. Lo cierto es que, a pesar de que el profesorado conoce sus obligaciones, no todos mantienen la misma actitud hacia las familias. Con frecuencia nos encontramos que las perciben como un agente que se entromete en su

trabajo y que no se deben mezclar los contextos familiar y académico (Vega-Hazas, 2009), otros valoran la implicación familiar pero sólo cuando la consideran realmente necesaria y la solicitan, no como una colaboración normalizada (Fernández-Enguita, 1993), ya que cuando la participación es frecuente y se les da competencias a las familias estas dificultan el trabajo docente (Castro-Zubizarreta et al., 2018).

A su vez, tomando como punto de partida los numerosos beneficios que se le atribuyen a una saludable relación entre familia-escuela, no solo para el desarrollo del menor, sino también para los docentes y las familias, el sistema de protección de los menores apuesta por la colaboración entre ambas instituciones como estado ideal a potenciar en los centros educativos. Así al menos ha sido plasmado en las leyes que regulan la educación en España, desde hace más de 30 años con la creación del Consejo Escolar y de las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos. Sin embargo, existen fracturas, pues lo normativo no siempre se traduce en realidad, o no atiende a la multitud de casuísticas y dificultades que pueden obstaculizar la participación familiar. Solo por mencionar algunas de ellas la falta de flexibilidad horaria de la familia y el excesivo anclaje al horario escolar, el idioma como obstáculo para familias inmigrantes de habla no castellana, las diferencias culturales, familias separadas y con relaciones hostiles, familias indigentes, sin vivienda, etc.

Son múltiples las preguntas que despierta esta problemática, solo por mencionar algunas de ellas: ¿Qué se entiende por participación familiar? ¿Qué modelos teóricos existen sobre la participación familiar y que factores o dimensiones contemplan para la misma? ¿Qué papel desempeña el docente en el fomento de la participación familiar? ¿Saben los agentes educativos las vías mediante las cuales la familia puede participar en la educación? ¿Cómo hacer que estas familias participen cotidianamente de la vida del centro? ¿Cómo hacer que sientan el centro como algo propio? ¿Cómo debe ser la formación para la participación familiar? Ni están todas las que son, ni son todas las que están, pero el formularlas ayuda a visibilizar la complejidad de la realidad que nos ocupa. Así mismo, y desde una perspectiva realista y pragmática, se reconoce que resulta de una gran dificultad poder dar respuesta a todas ellas en una única monografía, pero también, de la necesidad de empezar asumir responsabilidades, hacernos cargo de qué podemos aportar y dejar de mirar hacia otro lado.

Algunas monografías recientes sobre la temática se han centrado principalmente en brindar a los educadores, padres y madres una comprensión profunda de los beneficios de la participación familiar en distintas dimensiones: comunicación, actividades de

centro, actividades de aula, sentimiento de pertenencia, implicación en el hogar, participación en AMPA y en el Consejo Escolar (CE), participación comunitaria y formación (Gomariz et al., 2020). En esta misma dirección, la internacionalmente reconocida en esta temática, Epstein (2010) en su tradicional trabajo expone seis niveles de participación familiar: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making, collaborating with community, mediante estos se aprecian áreas en las que la familia puede colaborar con el centro pero también niveles de menos a más implicación.

Otros trabajos persiguen explorar las barreras y desafíos que pueden surgir en el proceso, resaltando el papel protagonista de cada agente indistintamente, la importancia de la comunicación entre ellos, para acabar exponiendo soluciones prácticas y experiencias interesantes (González, 2014). Con un contenido similar centrado en la evolución e importancia de la función educativa en las familias, la necesidad de asumir una tarea compartida-colaborativa y en las estrategias de intervención en el marco de la acción tutorial, Álvarez Bonilla (2014) expone distintas prácticas y experiencias que van desde el contrato escolar, las madres mediadoras, el estudio tutelado, el refuerzo de las técnicas de trabajo intelectual, entre otros.

Lo cierto es que el tema de la participación familiar en los centros educativos se ha abordado desde diferentes puntos de vista que han ido contribuyendo a un cambio y una sensibilización. Como muestra de ello a continuación se exponen breves síntesis de algunos de estos trabajos. Con una visión generalista Jeynes (2011) proporciona una evaluación objetiva de la influencia de la participación de los padres y qué aspectos de la participación de los padres pueden maximizar mejor los resultados educativos de los estudiantes. Weiss (2014) lidera un monográfico donde recapitula experiencias donde se involucra a la familia y se dan orientaciones sobre cómo abordarla. González et al. (2016) concretan en Navarra cómo es la participación de la familia y su relación con el rendimiento escolar, y la existencia de diferencias de participación en función del nivel educativo, la zona geográfica y otros aspectos. A nivel nacional, desde el Consejo Escolar de Estado (2014) se estudia la participación de las familias en la educación escolar analizando los aspectos conceptuales y la normativa, realiza un análisis empírico basado en investigaciones y plantea recomendaciones basadas en las conclusiones que surgen. Blanco y Umayahara (2004) hicieron algo similar en Latinoamérica, lo que supuso un estudio pionero y un punto de partida a estudios posteriores.

La intención no es solo la de conocer la situación actual y hacer un estudio sobre ello, sino también abordar cómo mejorarla, proporcionando estrategias en forma de guías o programas orientados a los diferentes profesionales. Con este propósito se publican documentos como el de Epstein (2013) donde se aborda la importancia del problema y su impacto sobre los resultados académicos poniendo el punto de mira en la actitud de docentes y familias para que se solucione y, especialmente, en cómo se debe formar a los docentes y futuros docentes desde la teoría a la práctica. Álvarez-Bonilla (2014) aborda la temática centrándose también en cómo la acción tutorial puede revertir la situación aportando estrategias de intervención. Delgado-Casas et al. (2021) analiza que ya desde la formación inicial no se profundiza en la relación entre las familias y los centros educativos y es ahí donde empiezan a surgir las carencias. Por ello propone una guía de formación para docentes en toda su etapa académico-profesional.

La tendencia actual va orientada a no centrarse en los docentes o las familias como agentes independientes, proponen atender la colaboración basada en la corresponsabilidad que comparten docentes y familias. En este sentido, autores como González (2014) anima a la reflexión con una guía con un talante práctico con propuestas y soluciones reales. En este mismo sentido, Gomariz et al. (2020) publican su guía para la colaboración donde realizan un análisis con sus propuestas de soluciones diferenciando las formas de participación educativa que tienen las familias.

Dentro de la participación de las familias en los centros educativos hay autores que han querido concretar, como es el caso de Macià et al. (2019) que se centra en conocer la situación de las familias inmigrantes en diferentes países y cómo se relacionan con los centros educativos o Baráibar (2005) que se limita a esta situación en educación infantil.

Otros autores se centran en aspectos o vías de participación. Esto ocurre con Vega-Hazas (2009) que aborda la comunicación que existe entre los centros educativos y las familias y Martínez-Segura (2009) que pone el énfasis en las habilidades sociales dentro de esta relación y cómo hacer para que incidan positivamente en la educación.

También son muchos los que abarcan la participación más normativa de la familia en la educación, la que se enmarca dentro del marco legislativo y les da voz. En este sentido, y por destacar algunos de los autores, Franco Martínez (1989) nos adentraba en las formas mediante las cuales la familia podía involucrarse en los centros escolares a nivel normativo, en 1997, el Informe Eurydice hace un barrido por toda Europa analizando el papel educativo de las familias en cada país y, antes de entrar en ello, desarrolla los derechos de los padres, su posibilidad de participación y de asociación, la

opción de involucrarse en la gestión educativa y la formación que tienen los padres y madres. Garreta (2008), centrado en España, expone la evolución legislativa de esta participación, especialmente de las asociaciones que se crean y Epstein (2011; 2018) estudia la importancia de que las familias sean parte del centro educativo y que estos sean ejemplos de democracia.

Esta breve revisión bibliográfica, evidencia que, sin lugar a duda, las más reclamadas son las monografías centradas en proporcionar estrategias efectivas para involucrar a las familias en la educación, recabando ejemplos de buenas prácticas que han sido realizadas en los centros educativos para poder actuar como modelo a ser replicado o adaptado y mejorado a las circunstancias particulares. En esta misma dirección, cabe señalar también el protagonismo que el proyecto PROA+ del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) concede en las actividades palanca a la implicación de las familias, a la implantación de un modelo de comunidades de aprendizaje que ha calado fuertemente en los centros educativos, siguiendo los trabajos previos de Flecha et al. (2009) quien resalta como estrategias metodológicas la formación orientada a las familias, participación en los procesos de toma de decisión en los centros educativos, participación dentro de las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación de los procesos y del alumnado. Siguiendo esta perspectiva más práctica, Epstein (2018) aborda la pregunta fundamental en la educación de cómo preparar a los futuros maestros, administradores, consejeros, y otros profesionales de la educación para llevar a cabo programas efectivos de participación familiar y comunitaria que contribuyan al éxito de los estudiantes en la escuela, centrados en componentes esenciales de liderazgo y mejora escolar. De este modo se otorga un mayor protagonismo a la figura del docente como responsable de las dinámicas que favorecen la colaboración con las familias.

Finalmente, y en pro de mejorar la cualificación de los docentes, algunas monográficas se han centrado en recoger los aspectos relativos a la relación familia-escuela en el marco de la educación superior, concretamente en el grado de educación infantil, primaria o máster de secundaria. En esta misma dirección, el libro "Colaboración Familia-Escuela" de Delgado-Casas et al (2021), aborda la necesidad de integrar en un solo libro los aspectos fundamentales para comprender y promover la colaboración entre la familia y la escuela, combinando contenidos de didáctica y psicología en la asignatura de Tutoría y Familia. Está dirigido principalmente a estudiantes de grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, aunque también

incluye contenidos interdisciplinarios de otros grados como pedagogía, psicología y másteres.

En esta ocasión, el presente libro que nace fruto de la experiencia vivida en los centros educativos, pero también de las múltiples lecturas realizadas sobre la temática, que si bien nos hace conocedores de la misma, también permite identificar la necesidad no solo de delimitar de forma empírica y descriptiva la situación actual de la participación familiar en los centros, como se ha hecho en ocasiones anteriores (García-Sanz et al., 2010; García-Sanz et al., 2015; García-Sanz et al., 2016; Gomariz et al., 2008; Parra et al., 2014; Parra et al., 2015; Parra et al., 2017), sino también de establecer un marco teórico que actúe como modelo inspirador de buenas prácticas. En este sentido, la finalidad de este libro es la de aportar elementos reflexivos sobre la participación familiar en los centros educativos a partir del análisis del estado de arte sobre la misma, construyendo así las bases teóricas de fundamentación necesarias para la mejora de la realidad educativa en ambas instituciones.

La aportación más novedosa del mismo consiste en el cambio de perspectiva, ya que la mira a esta realidad no se realiza desde una perspectiva enjuiciadora de los docentes hacia los niveles de participación de las familias, sino desde un planteamiento ético que le permite asumir la responsabilidad, a pesar de ser compartida, y afrontar el modo en cómo se promueve dicha colaboración. En definitiva, se resalta el papel promotor de la participación familiar de los docentes. Para ello, el libro se estructura en 6 capítulos, que se describen brevemente a continuación para facilitar a los lectores una visión general del mismo y encontrar rápidamente los aspectos de la temática que más les interesen.

Este libro forma parte de un proyecto I-D “**Compartimos educación: Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R)**”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, llevado a cabo por el grupo de investigación “**Compartimos Educación**”. En él se analiza la participación de las familias desde la perspectiva del profesorado, centrándose en las estrategias que utilizan para involucrar a padres y madres en los centros educativos tanto del contexto español como el colombiano. Se destaca la importancia de la colaboración entre docentes y familias para mejorar la democratización y calidad educativa, haciendo hincapié en la necesidad de una formación adecuada y de una evaluación constante para fortalecer esta colaboración.

En este texto, en el primer capítulo, “**Contextualización. Una aproximación al panorama actual de la educación**”, se aborda la situación de la educación en la actualidad,

ya que se encuentra en constante evolución y cambios, además de estar sujeto a las influencias político, sociales y culturales del momento. En este capítulo, se identifican sus principales características y algunos de los retos que debe asumir la educación en el presente como la inclusión y equidad de la diversidad, la tecnología y las redes de información, la interdisciplinariedad y globalización de los contenidos entre otros. Todo ello en busca de una calidad educativa que se caracteriza por el logro de los objetivos abarcando los estándares nacionales y europeos sin olvidar el contexto sociocultural que rodea a la educación, imprescindible para la calidad en la actualidad. Finalmente, se manifiesta que en las sociedades democráticas la participación es el valor protagónico, y por ello ha de convertirse no solo en una meta a alcanzar, sino en la seña de identidad de la vida escolar.

En el capítulo segundo titulado “La participación como parte de la sociedad” aborda la relación intrínseca entre la democracia y la participación ciudadana en la sociedad, destacando su evolución y aplicación en el ámbito educativo en España. Se analiza el impacto de esta relación en la participación política y social, resaltando la importancia de la educación como medio para fomentar una ciudadanía activa y comprometida. Se examinan los cambios legislativos en el sistema educativo español, enfocándose en cómo han influido en la participación de las familias en los centros educativos, desde el establecimiento de la República hasta las reformas más recientes. De esta forma, se realiza un análisis que subraya la fluctuación entre avances y retrocesos en la democratización de la educación, culminando en un llamado a un diálogo constante y colaborativo entre legisladores, educadores y familias para adaptar la educación a las necesidades contemporáneas y promover una mayor inclusión y participación familiar.

En el tercer capítulo “La participación educativa como parte de la identidad del centro” se estudia cómo los centros escolares desempeñan un papel crucial en la configuración de la conciencia colectiva y personal de sus miembros, a través de la interacción con el entorno sociocultural. En él se destaca la transformación del concepto de ser, pasando de una visión individualista a una comprensión más integradora y dinámica, enfatizando el papel de las instituciones educativas en fomentar una cultura que refleje sus principios y objetivos. Se discute la relevancia de la elección de centros educativos por las familias, buscando congruencia con sus principios, y cómo esto promueve un ambiente de aprendizaje alineado con las expectativas y creencias familiares. En este capítulo se subraya la importancia de adaptar la cultura organizativa de las escuelas a las necesidades y aspiraciones cambiantes de la comunidad, señalando

la participación activa de todos los involucrados como clave para alcanzar una educación de calidad.

El cuarto capítulo se titula “Caminos de colaboración. el alumnado, los docentes y las familias en acción”, centrado en la enseñanza de valores como eje educativo y punto de encuentro. En él se discute la importancia de que los centros educativos promuevan no solo conocimiento académico sino también habilidades para vivir y participar en sociedad, destacando la transmisión de valores democráticos y la participación equitativa. Para profundizar, se debate sobre la responsabilidad compartida entre la familia y la escuela en la educación en valores, resaltando la necesidad de un enfoque colaborativo para una transformación educativa inclusiva. La implicación familiar en la educación se presenta como fundamental para el desarrollo ético-moral de los niños, enfrentando desafíos actuales que limitan la educación en valores. Concluye destacando la necesidad de forjar alianzas sólidas y comprometidas entre los diversos actores educativos para cultivar un ambiente que promueva el respeto, la igualdad y la justicia social, fomentando así una sociedad más integrada y consciente de sus valores compartidos.

El libro continúa con el capítulo quinto “El qué, cuándo y cómo de la participación educativa de las familias” se estudia el complejo panorama de la participación familiar en el ámbito educativo, destacando la sinergia entre el hogar y la escuela como pilar fundamental para un desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, se examinan diversas teorías y estrategias orientadas a fortalecer esta colaboración, resaltando la importancia de un enfoque holístico que tenga en cuenta la percepción de los padres, su formación y las oportunidades de participación que los centros ofrecen. Se enfatiza en la adaptación de las prácticas educativas a las necesidades y aspiraciones de la sociedad, promoviendo una participación activa y consciente de las familias. A través de un análisis detallado, se sugieren caminos para una participación más profunda y significativa, incluyendo la formación conjunta de docentes y familias, con el fin de fomentar un entorno educativo acogedor y democrático que valore y promueva la contribución familiar en el proceso educativo.

Para finalizar, en el capítulo sexto se aborda “El rol del profesorado el puente a la participación” donde se toma en consideración la relevancia de los docentes como catalizadores de la participación en el contexto educativo. Durante este capítulo se subraya la creciente carga de tareas y responsabilidades en los docentes, quienes juegan un papel crucial en la transmisión de conocimiento y valores, así como en el fomento de

un cambio positivo dentro del sistema educativo que posteriormente revertirá en la sociedad. Se enfatiza la importancia de una vocación fuerte entre los profesores y la necesidad de estrategias efectivas para involucrar a las familias en la educación de sus hijos, resaltando el papel del liderazgo directivo en la creación de un ambiente propicio para la participación familiar. La formación del profesorado se presenta como clave para construir puentes con las familias y reducir la brecha de distanciamiento, promoviendo una mejora y más variada formación al respecto desde la formación inicial a la continua y se propone la coformación como una forma de capacitación que permite que sea continua a lo largo del tiempo, que se impliquen tanto profesorado como familias y que produzca un cambio en el clima del centro educativo hacia opciones más democráticas e inclusivas.

Al cerrar esta introducción, nos encontramos en el umbral de una exploración profunda, que aborda de la teoría a la práctica la interacción entre las familias y el sistema educativo. Este libro pretende ser más que un compendio académico; aspira a ser un catalizador para el cambio, invitando a docentes, familias y responsables políticos a repensar y fortalecer su colaboración. Con un enfoque basado en evidencia, análisis crítico y propuestas innovadoras, buscamos que el lector comprenda las complejidades de la participación familiar en la educación y que ilumine caminos hacia prácticas más inclusivas, democráticas y efectivas. Las autoras deseamos que este texto sea el inicio de un diálogo necesario y constructivo, un llamado a la acción para todos aquellos comprometidos con el futuro de nuestra educación en una sociedad tan cambiante.

Sin más, debemos agradecer al lector la confianza y expectativas puestas en este libro, y deseamos que disfrute de su lectura, pero también que sea capaz de descubrir la importancia de que la familia se involucre activamente en el ámbito educativo y las diferentes formas de hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Bonilla, F.J. (2014). *Acción tutorial y mejora en la participación de las familias*. IC editorial.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Belmonte, M. L., Sánchez, L., y Galián, B. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar. *Revista*

- Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 87-104.
<http://dx.doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.6>.
- Blanco, R., y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
- Consejo Escolar de Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion-ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcb0>
- Delgado-Casas, C., Aragón-Mendizabal, E. y Navarro Guzman, J.I. (2021). *Colaboración Familia-Escuela. Manual para docentes*. Pirámide
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Epstein, J. L. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. Routledge.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata.
- Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Psicología Social*, 36, 111-123.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.07
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196.
<http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Escuela Española.
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M., y Parra, J. (2015). Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 279-289). Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es.

- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA--52RFFg3KgGkxhVkJXtKXksVq3wNZmNmVJIOysQKxWYabI11S5OU#>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- González, C., Repáraz, A., y Sanz, A. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Consejo Escolar de Navarra.
- González, O. (2014). *Familia y escuela. Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclee.
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. Routledge.
- Macià, M., y Llevot, N. (Cur.) (2019). *Families and Schools. The Involvement of Foreign Families in Schools*. Edicions de la Universitat de Lleida. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/67580/families%20and%20schools.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Segura, M. J. (2009). *Relación familia-centro: habilidades sociales*. Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Catálogo de actividades palanca PROA+. Curso 2021/22*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/catalogo-de-actividades-palanca-proa-curso-202122/gestion-de-centros/25690>
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Parra, J., Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En CERN. *La participación de las familias en la educación. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia*,

- 11-33. http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias-1.pdf#page=11
- PISA. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Fundación CAP.
- Zubizarreta, A. C., García-Ruiz, M. R., y López, P. M. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>

1.1. LA EDUCACIÓN EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Concebir la educación como algo estático, tradicional, desde la imagen entrañable del niño en el pupitre leyendo un libro de texto bajo la mirada contemplativa del profesor, es algo irrealista e impensable en los tiempos actuales. La educación tradicional, como se ha etiquetado, ha sido el paradigma dominante, durante mucho tiempo, en los sistemas educativos de casi todo el mundo. Se ha caracterizado históricamente por poner el centro de atención en la transmisión y aprendizaje de los contenidos y conocimientos definidos por las asignaturas, cuya programación educativa viene estructurada en función a un currículo rígido y los estudiantes actúan como agentes pasivos (Trilla y Novella, 2001).

En lo que respecta a la comunidad educativa, el papel otorgado al alumnado se limita principalmente a recibir, asimilar y memorizar la información presentada por los docentes, quedando relegado a un segundo plano sus intereses individuales, capacidades o nivel de desarrollo, por lo que las decisiones sobre qué aprender, cómo aprender y cuándo aprender son tomadas en gran medida por el plan de estudios establecido y el enfoque pedagógico tradicional (Altamirano Galván, 2018). En contraposición, en este modelo de enseñanza el profesor es el protagonista, es quien toma las decisiones sin posibilidad de réplica. Se trata de un docente preocupado por la didáctica centrada en la enseñanza, más que en el aprendizaje o en el proceso en sí mismo. Ahora bien, para alcanzar un saber específico con sentido y significado, se demanda dominar el contenido disciplinar, el conocimiento didáctico, mediado por la comunicación personalizada, lo que implica el desarrollo personal de valores y potencialidades y la implicación de otros contextos educativos. Como el resto, la evaluación es rígida, sumativa y basada en exámenes que demuestren la adquisición de los contenidos, favoreciendo la reproducción de lo aprendido y anulando toda posibilidad de originalidad y creatividad. Finalmente, en un sistema como este, el rol de las familias también es pasivo, ya que se considera que el profesor es la fuente de sabiduría y la familia no (Madrid et al., 2019). De modo que, se produce una clara división de roles, en el que la familia se dedica a educar (valores, ideología, actitudes, etc.) y a la construcción del ser, en su perspectiva más integral, por otro lado, se sostiene la función más básica y elemental del docente: su

capacidad de transmisión, de enseñar. Por ello, y dada la diferencia de posiciones, no cabe la posibilidad de colaboración y se endiosa la figura del docente (Dale, 1996). Cualquier demanda del alumnado es tachada de rebeldía, pues se exige seguir la disciplina del profesor.

No cabe duda de que el excesivo énfasis disciplinario centrado en el contenido homogenizador, y la desatención a las necesidades propias de los educandos de forma individualizada que facilite la inclusión, ha sido una de las críticas más potentes que ha recibido la educación tradicional del siglo XX, tachándola si cabe de deshumanizadora. Los sistemas educativos que siguen reproduciendo paradigmas antiguos y están enfocados en satisfacer las demandas del mercado, priorizando la memorización de conocimientos en lugar de la aplicación creativa, han olvidado la importancia de cultivar el deseo de mejorar como personas y sociedades para lograr cambios significativos a nivel individual y colectivo (Araujo Frias, 2013). Por lo tanto, no basta con conocer la verdad, es esencial que ese conocimiento nos afecte y nos motive a actuar de manera coherente con los valores y principios que conocemos. Al respecto, Morin (2011) critica duramente un sistema educativo tradicional basado en la transmisión de conocimientos, y aboga por una visión holística-reflexiva de la educación que abarque la interconexión y complejidad del conocimiento humano, ya que el conocimiento humano no es infalible ni perfecto; no solo es objetivo y racional, también está influenciado por nuestras emociones, valores y creencias; y no es un conjunto de hechos aislados, sino un sistema interconectado de ideas y conceptos que están intrínsecamente relacionados.

Este tipo de acción educativa puede parecer descontextualizada, derivando en una falta de conexión entre lo que se enseña en el aula y la vida real de los estudiantes, por lo que puede parecer poco relevante para su cotidianidad y generar desinterés y falta de motivación para aprender. Con frecuencia la memorización va acompañada de una superficialidad en el aprendizaje y limitación del desarrollo de habilidades críticas y creativas que promuevan el pensamiento reflexivo, crítico y divergente. Generalmente, adolece de una falta de comprensión profunda e incapacidad para aplicar el conocimiento de manera significativa y transferirlo a otras situaciones de su vida. Asimismo, al no tener en cuenta el momento de desarrollo de los estudiantes, puede haber un desajuste entre el nivel de complejidad de los contenidos y las capacidades cognitivas y emocionales de los alumnos, generando frustración y desánimo si los estudiantes se sienten incapaces de alcanzar las expectativas impuestas sin un adecuado acompañamiento y apoyo.

Pero, quizás el rasgo más reseñado ha sido el hecho de que se presenta comúnmente en contraposición a la educación moderna, la cual supone situar el punto de partida en una visión o mirada de la educación diferente. Si bien la primera, la tradicional, pone la educación al servicio de la disciplina, centrando la mayor parte de la intervención educativa en la transmisión del conocimiento y contenidos curriculares propios de la materia correspondiente en cada momento; la segunda, la moderna, sitúa al educando en el epicentro de la acción educativa. Esto supone que la finalidad de la acción educativa ya no es el dominio repetitivo de unos contenidos, sino la adquisición de cierto grado competencial que denota, que más allá del saber, se sabe hacer, ser y convivir (Delors, 1996). Este cambio de perspectiva ha supuesto una transformación de la concepción de la educación.

Este modelo educativo centrado en el aprendizaje basado en competencias, propio de la educación actual, parte de la necesidad que se detecta en el alumnado y los intereses que muestran, lo que implica a su vez asumir mayor grado de autonomía de su aprendizaje conforme el alumnado va transitando por el propio sistema. En consonancia, algunos profesionales consideran que la educación moderna se caracteriza por promover el aprendizaje autónomo en el alumnado, buscando cada vez mayores niveles de participación y responsabilidad del proceso (Luna y Folgueiras, 2014), por lo que este debe identificar sus propias necesidades y actuar en consecuencia, desarrollando la competencia de aprender a aprender cuanto antes para garantizar su éxito educativo. De esta forma, el profesor o profesora es un guía que tiene como objetivo estimular la motivación del alumnado y que llegue a adquirir las competencias. Para implementar esta nueva forma de educar, el docente ha de crear ambientes que estimulen el aprendizaje y ha de apoyarse en estrategias didácticas con un carácter democrático en el que el alumno y la comunidad educativa tengan una implicación activa. Esta transformación no abarca únicamente un cambio de mente, sino también un cambio en la forma de enseñar.

Todo ello pone de manifiesto, más allá de la controversia entre ambas visiones de la educación, que los procesos educativos, en la intensa búsqueda por satisfacer las expectativas de los estudiantes y las necesidades sociales, se encuentran en constante evolución. Así lo constata nuestra historia más reciente, ya que el avance que ha experimentado el sistema educativo español en los últimos 50 años, ha sido significativo, especialmente en lo que respecta a la generalización de la escolarización de los menores hasta los 16 años, aunque todavía plantea algunos desafíos que requieren ser abordados

para llevar a cabo las mejoras necesarias que permitan alcanzar el éxito educativo de todo el alumnado. Solo a modo de ejemplo, recordamos algunos de ellos, obviando que el punto de partida es la educación tradicional a la que ya se ha hecho referencia.

En lo que respecta al enfoque humanista, este establece todas las dimensiones del ser humano (cognitivas, afectivas, espirituales, comunicativas, éticas, estéticas y corporales) como objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación integral del individuo es fundamental, lo que implica que la educación debe enfocarse en crear conexiones significativas que atiendan tanto los aspectos académicos como los sociales y emocionales, considerando al estudiante y al profesor. Y el papel del docente va más allá de transmitir conocimientos y se involucra en la formación del estudiante, comprendiendo el contexto particular de cada uno, tomando en cuenta factores como el uso de la tecnología en el aprendizaje, la formación académica de los padres o cuidadores, el tiempo disponible para el apoyo en las tareas escolares, las dificultades sociales que puedan afectar al proceso y las características específicas de cada hogar. En la actualidad, la educación y el humanismo se entrelazan con la colaboración entre el docente y la familia, quienes juntos desempeñan un papel orientador en el proceso formativo del estudiante. Es vital que esto se desarrolle en un ambiente de respeto, teniendo en cuenta la individualidad de cada estudiante, sus conocimientos previos, fomentando el trabajo en equipo y considerando las particularidades del entorno de cada uno (Rojas y Ruiz, 2021).

Por otra parte, según Carpio et al. (2023) el enfoque conductista representa una perspectiva educativa que sostiene que el individuo es influenciado por su entorno y busca comprender su conducta mediante la investigación de acciones observables. Surgió en las décadas de 1910 y 1920 con la meta de convertir la psicología en una ciencia natural, centrándose en la medición de variables y en la capacidad de prever y controlar el comportamiento. Su base filosófica se fundamenta en el empirismo, concebido como una representación fiel de la realidad, y considera al ser humano como una "página en blanco" que adquiere conocimiento a partir de sus experiencias con el entorno.

Se atribuye a John Watson el papel de padre de este enfoque, ya que afirmó que la psicología es una rama completamente objetiva y experimental dentro de las ciencias naturales. Propuso un método para el análisis y estudio del comportamiento humano, basado en reacciones estímulo-respuesta, negando la relevancia de estructuras internas o procesos cerebrales en la conducta. Aunque el modelo conductista ha perdido influencia en la educación, sigue presente en algunas instituciones educativas,

especialmente en la educación universitaria, donde se busca formar individuos adaptados a las necesidades del mercado capitalista. Se le critica por fomentar una educación mecánica y memorística, en la cual los estudiantes son vistos como meros receptores pasivos de conocimiento impuesto por las autoridades y docentes. Esto puede generar estudiantes alienados, desconectados de su propio aprendizaje y sin un desarrollo integral.

El modelo constructivista, es una corriente pedagógica que considera al estudiante como un agente dinámico, cuestionador y responsable en la construcción activa del conocimiento. Tuvo sus comienzos en la década de los 90. En este enfoque, el docente juega un papel de facilitador, mostrando una gran capacidad de aceptación y respeto por las opiniones del estudiante, para que ambos puedan confrontar, concertar, acordar y estructurar los conocimientos de manera colaborativa. Plantea que el individuo no es simplemente un resultado del entorno ni una consecuencia pasiva de sus disposiciones internas, sino que de manera activa construye su propio conocimiento día a día a través de la interacción entre aspectos cognitivos, sociales y emocionales (Tamayo Guajala et al., 2021). Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una simple réplica de la realidad, sino una edificación personal y singular. En el marco del modelo constructivista, se promueve una relación directa y horizontal entre docente y estudiante. El primero brinda orientaciones, proyectos y desafíos, pero es el segundo quien asume el rol protagónico en el proceso educativo. El profesor adapta sus estrategias de enseñanza de acuerdo con las estructuras mentales y conocimientos previos. Aquí, el aprendizaje se concibe como un proceso global y activo, donde el estudiante tiene la libertad para investigar y explorar aquello que considere relevante y motivador, fomentando así su pensamiento crítico y la habilidad de relacionar el conocimiento con su entorno.

El modelo de Educación Progresiva se atribuye a John Dewey a principios del siglo XX fue una filosofía educativa revolucionaria que colocaba al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Dewey abogaba por un enfoque educativo basado en el concepto de "aprender haciendo" (Lear Ning by doing) y la experiencia personal como un motor fundamental para el crecimiento y el aprendizaje significativo. Para Dewey, la educación escolar debía ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y enfocarse en diseñar experiencias auténticas y relevantes para los estudiantes. Creía que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran activamente en el proceso de aprendizaje y tienen la oportunidad de explorar y experimentar con el mundo que les rodea.

El elemento clave en la educación progresiva era el énfasis en el aprendizaje activo e impulsivo del niño, permitiendo el desarrollo de su curiosidad natural y su capacidad para cuestionar y explorar. La educación progresiva busca cultivar la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de experiencias concretas y reales contextualizadas en su entorno (Olivo-Franco, 2019). De esta manera, el conocimiento adquiere un significado más profundo y se conecta con la vida cotidiana del estudiante. Este modelo tuvo un impacto significativo tanto en Estados Unidos, donde dio origen a la corriente de "Progressive Education", como a nivel internacional, donde inspiró el movimiento de "Escuela Activa". Su visión educativa enfocada en la experiencia, la participación activa del estudiante y el aprendizaje significativo sigue siendo relevante en la pedagogía contemporánea y ha dejado un legado importante en la teoría y práctica educativa.

El más reciente, el enfoque competencial en educación, surgido con la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en lugar de centrarse únicamente en la adquisición de contenidos, se fundamenta en la adquisición de competencias clave que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y de la vida cotidiana, todo ello promoviendo la diversidad de metodologías y el fomento del aprendizaje autónomo por parte del alumnado (Belmonte, 2017). Estas competencias se refieren a la capacidad de aplicar de forma efectiva los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas para resolver problemas en situaciones específicas, siendo fundamentales para el desarrollo personal, social y profesional del individuo (De Castro, 2013).

El respaldo al enfoque competencial proviene de razones sociales, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas. Socialmente, se busca preparar a los estudiantes para adaptarse a los cambios en el saber y transformar la sociedad de la información en una sociedad del conocimiento. Desde una perspectiva psicológica, se justifica este enfoque al considerar al estudiante como una integración dinámica de capacidades y conocimientos previos que requiere una adecuada orientación educativa. Además, el enfoque competencial encuentra fundamento pedagógico en el principio del aprendizaje significativo, que busca que los conocimientos adquiridos sean aplicables de manera funcional en situaciones más allá del ámbito académico. De esta forma, se destaca la importancia de vincular la construcción de conocimiento a situaciones problemáticas, donde los estudiantes busquen información, analicen alternativas y experimenten soluciones, demostrando así competencias en la resolución de problemas complejos

(Belmonte, 2017). Para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en el ámbito europeo, se han definido ocho competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, como la comunicación en la lengua materna y en una lengua extranjera, competencia matemática y en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Como se ha podido comprobar la educación ha transitado de un modelo a otro buscando la calidad en la respuesta que ofrece a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Estos avances no se limitan solo a lo curricular, como se ha evidenciado en la comparativa entre educación tradicional y moderna, pese a que ambas conviven en el presente de forma complementaria, sino también desde la inclusión de otros contenidos educativos que trascienden lo disciplinar como lo emocional, intercultural, diversidad, inclusión, equidad, igualdad, actitudes, valores, ciudadanía, participación, etc. Estos y otros aspectos han de ser trabajados desde diferentes contextos educativos, asumiendo el principio de corresponsabilidad, que reconoce la necesidad de buscar el apoyo de toda la sociedad como garantía de éxito de la mejora del sistema educativo, lo cual no exime de responsabilidad a cada uno de los actores involucrados (García-Sanz et al., 2016).

En el contexto educativo actual, la formación y actualización constante del profesorado se ha convertido en un elemento imprescindible para garantizar una enseñanza de calidad y pertinente a las demandas cambiantes de las aulas. Los docentes deben ser capaces de aplicar soluciones innovadoras y adaptadas a las necesidades individuales y colectivas del alumnado, lo que requiere un compromiso firme con su desarrollo profesional (Galián, 2023). Una sólida formación inicial sienta las bases fundamentales, pero es la actitud proactiva hacia la formación continua a lo largo de la vida lo que permite a los educadores enfrentar los desafíos emergentes con agilidad y creatividad.

La rapidez con la que la tecnología, las metodologías educativas y las demandas sociales evolucionan en la actualidad exige que los profesores estén dispuestos a adquirir nuevas competencias de forma constante. Al estar actualizados, los docentes pueden implementar estrategias pedagógicas más efectivas y centradas en el estudiante, abrazando enfoques pedagógicos emergentes y adaptándose a la diversidad cultural y cognitiva de sus alumnos. Dicha preparación les habilitará para adaptarse y reinventarse ante los desafíos que puedan surgir, como son los cambios en el entorno educativo, situaciones de crisis o la aparición de nuevas tendencias pedagógicas. Esta versatilidad

permite a los educadores abordar los retos con confianza y promover un aprendizaje significativo y relevante para las generaciones venideras.

Teniendo en mente que la educación está sujeta a cambio, tal y como se ha expuesto en este primer apartado, nos adentramos en este capítulo en identificar brevemente las principales características y desafíos que presenta la educación en la actualidad. Partir del análisis de la realidad resulta un punto de partida esencial para poder construir reflexivamente un nuevo modo de entender la educación, en la que la comunidad al completo actúe cohesionada y colaborativamente, y la participación no sea la utopía, sino una realidad. La apuesta por la calidad de la educación nos lleva a delimitar los aspectos que se consideran esenciales, así como a identificar algunos de los grandes retos o desafíos que debe asumir la educación actual (Ortiz, 2020). Finalmente, se resalta la participación como elemento de calidad y eje principal de la democratización de los centros educativos.

1.2. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS

La mayor apertura del sistema educativo a los vaivenes de la sociedad, a las necesidades de los educandos, a la implicación de las familias, a las condiciones laborales de los docentes y a unos cambios políticos-normativos que se reemplazan cada vez de forma más inmediata, ahogando a los profesionales de la educación en lo administrativo, son algunos de los aspectos más significativos de la educación actual. De ellos depende en gran medida el buen funcionamiento de los centros educativos, su microcultura, su potencialidad y calidad educativa. Por ello, mantener la sintonía con las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales es imprescindible. Todo ello sin olvidar que, para desarrollar el potencial de los estudiantes resulta vital comprender las necesidades individuales de los educandos y proporcionarles un entorno de aprendizaje inclusivo y estimulante. Sin embargo, la labor educativa de los docentes se ha complicado. Los cambios normativos constantes tienden, cada vez más, a enredar su trabajo con más burocracia, por lo que muchos de los docentes españoles se encuentran en un estado de *burnout*, es decir, quemados, cansados y agotados (Gallardo-López et al., 2019).

De forma coherente con lo anterior, entre los pilares fundamentales para el éxito de la educación en el Siglo XXI se encuentra la apuesta decidida por la inclusión y equidad, de modo que todos los estudiantes independientemente de su origen socioeconómico, género,

raza, habilidades o discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad. Se persigue el acceso y participación plena de toda la comunidad educativa a la educación, por lo tanto, no podemos reducir la inclusión a aspectos de diversidad funcional o cultural, o a elementos de vulnerabilidad y exclusión, porque la participación es un derecho de todos, incluidas también las familias (Bolívar, 2019). La educación inclusiva es un enfoque que tiene en cuenta a todos los estudiantes: aquellos con necesidades educativas especiales y a la diversidad de alumnado presente en los entornos educativos generales. Su objetivo primordial es eliminar la exclusión en la educación, que puede derivar de actitudes y respuestas frente a diversas características como raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidades (Echeita y Ainscow, 2011). Sin duda, implica llevar a cabo un análisis crítico para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, identificando y eliminando barreras en los diferentes elementos y estructuras del sistema educativo.

En una escuela inclusiva, se busca la coordinación entre los centros y la comunidad educativa, brindando atención y adoptando medidas para garantizar la presencia, participación y éxito de los grupos más vulnerables dentro del sistema educativo. Reconoce la educación como un derecho humano fundamental y como base para construir una sociedad más justa y equitativa. Finalmente, requiere cambios en la cultura, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad individual en cada centro educativo. En entornos inclusivos, la diversidad se percibe como un factor enriquecedor para el aprendizaje de todos. El enfoque se centra en identificar y eliminar las barreras que generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Navarro-Mateu y Amaro, 2016).

Por otro lado, teniendo en cuenta que nos encontramos inmersos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, aunque otros la definen como la Sociedad del espectáculo y del hiperconsumismo, lo que denota, en palabras de Bauman, el estado líquido de la misma, transferible también a sus instituciones como la escuela y las familias, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las mismas era previsible e imparable. Su aparición ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo, revolucionando completamente la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas transformaciones han dado lugar a un enfoque pedagógico que demanda, tanto a los docentes como a los estudiantes, adaptarse a los cambios y asumir responsabilidades en una sociedad cada vez más exigente y globalizada. El sistema, obligado al cambio, deja atrás los enfoques tradicionales. Las tecnologías han ampliado enormemente sus ventajas al permitir un acceso más fácil al conocimiento y abrir oportunidades para el aprendizaje (Altamirano Galván, 2018). El

concepto de "aprender haciendo" se ha fortalecido gracias a la disponibilidad de recursos en línea y la capacidad de interactuar con información y personas de diversos contextos.

Junto a las TIC se ha revalorizado la globalización de la educación favoreciendo el acceso a la información y al conocimiento, así como una amplia variedad de recursos en línea y la creación de ambientes virtuales de enseñanza mediante diferentes plataformas de aprendizaje, buscando siempre que sea posible el aprendizaje colaborativo a distancia, ya que resulta más enriquecedor y fomenta habilidades interculturales, comprensión global, etc. Las TIC promueven una educación personalizada, adaptando el contenido a los intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, algo esencial para mejorar la educación en los contextos desfavorecidos. Además, contribuye a impulsar no solo la formación continua y permanente en la totalidad de la ciudadanía, a través de cursos en línea, webinars y programas de educación continua, etc. superando además las barreras geográficas y culturales, sino la internacionalización de la educación superior. En resumen, la globalización y los avances tecnológicos han transformado la educación en múltiples aspectos, proporcionando acceso a recursos educativos en línea, facilitando el aprendizaje colaborativo a distancia, impulsando la internacionalización de la educación superior y permitiendo una educación más personalizada y continua.

No obstante, el proceso de adaptación a estas tecnologías no ha sido sencillo y presenta desafíos. A pesar de que la tecnología ha abierto un mundo de oportunidades, también ha destacado la necesidad de desarrollar competencias digitales y tecnológicas para su uso efectivo en el ámbito educativo, así como el debate sobre los peligros y la seguridad de los menores en la red (Hernández-Prados et al, 2021). Es crucial que docentes, estudiantes y familias estén preparados para enfrentar estos retos y aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías para mejorar la calidad del aprendizaje. En este sentido, el estudiante se convierte en un agente activo y autónomo en su proceso de aprendizaje. Tiene la habilidad de investigar, buscar información relevante y construir su propio conocimiento, lo que impulsa el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y solución de problemas. El docente ya no es simplemente un transmisor de conocimientos, sino que se convierte en un facilitador del aprendizaje, acompañando y guiando a los estudiantes en su proceso de exploración y descubrimiento. El docente debe estar preparado y ser competente en el uso de la tecnología para poder adaptar sus programas educativos y lograr involucrar activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía, responsabilidad y capacidad para tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje.

Otro rasgo de la educación presente es el hecho de que los contenidos a tratar no se limitan al conocimiento disciplinar, sino que se ha producido una mayor diversificación del currículum, así como una mayor interdisciplinariedad y globalización, adquiriendo cada vez más presencia: las actitudes, valores y emociones en el discurso. En este sentido, la educación emocional se abre camino cada vez con mayor fuerza en el sistema educativo formal (Sáenz y Medina, 2021). La necesaria apertura a lo emocional, considerando la gran problemática de salud mental de los jóvenes en la actualidad, tiene un impacto positivo en el clima escolar del centro y también en su propio desarrollo personal (Tena Suck, 2022). Es más, facilita la adquisición de la capacidad resiliente y gestión constructiva de los conflictos, logrando, como se ha mencionado, una educación integral, tan importante en la época de cambios que estamos viviendo (Sanmartín y Tapia, 2023). En definitiva, la educación adopta un enfoque integral, valorando la importancia de las habilidades sociales hacia los demás y hacia uno mismo, como son la empatía, la comunicación efectiva, la autorregulación o la resiliencia. En la práctica, es un ámbito que, si bien se está trabajando, aún depende de la formación y motivación del docente, quien debe prestar atención al estado emocional propio y contribuir a dotar de las herramientas necesarias al alumnado para gestionar sus problemáticas emocionales.

Asimismo, la educación se encuentra, a nivel micro, vinculada a la comunidad, conectada con la realidad y necesidades del entorno inmediato, siendo necesario la colaboración con las instituciones, empresas y organizaciones sociales locales, todo ello en beneficio de brindar oportunidades de aprendizaje a los menores que resulten cotidianas y significativas. De ahí que la colaboración con las familias no debería ser una obligación, sino una realidad instaurada en las señas de identidad del centro (García-Sanz et al., 2016). Hoy en día, los centros educativos que fomentan el contacto con la comunidad siguen rompiendo con lo que se considera el funcionamiento tradicional de una escuela (Valli et al., 2016).

Del mismo modo, a nivel macro, la educación se encuentra expuesta a los acontecimientos sociales, algo que de la forma más cruel y drástica nos evidenció el Covid19, por lo que debe estar en manos de personas cualificadas capaces de identificar los desafíos emergentes con los que se enfrenta el sistema educativo, como la adaptación a cambios rápidos, la preparación para nuevos empleos en una economía digital y la capacidad para afrontar crisis globales. Si bien no podemos convertir la excepcionalidad de la pandemia en algo permanente, lo cierto es que ha dejado una huella impactante en los sistemas educativos de todo el mundo: su fragilidad.

La incertidumbre de romper con el patrón habitual de lo conocido, lo convencional, lo cotidiano, es algo que denota la vulnerabilidad y fragilidad a la que se exponen los seres humanos, y, por tanto, las instituciones y contextos en las que habitan. El Covid19 ha dejado visibles las carencias y retos que tiene la educación en este siglo. Destacamos las aportadas por Corral y Juan (2021):

- Necesidad de tener plataformas actualizadas y flexibles capaces de adaptarse a las necesidades de los docentes.
- Profesorado capacitado para el uso de estas plataformas, para realizar docencia on line y que asegure que la relación con los estudiantes es fluida.
- Que el alumnado tenga las conexiones, dispositivos y espacios adecuados para el estudio.
- Posibilidades de adaptar las metodologías, como es el caso del trabajo colaborativo, que es motivado por las distintas normativas y puesta en práctica por la gran mayoría de los docentes se ha visto afectado. Esta metodología, a pesar de sus beneficios, se complica con la distancia, los estudiantes han experimentado dificultades para coordinarse y realizar estas actividades como estaba previsto inicialmente.
- Se ha visto aumentada la brecha digital, donde quien tenía acceso y dominio de las TIC ha tenido más facilidad para seguir la docencia on line que quien, en ocasiones, no tenía ni los dispositivos para ello.
- El alumnado con necesidades educativas especiales es el más afectado, puesto que necesita un trato mucho más individualizado y que, en la situación de pandemia, ha limitado o paralizado su formación.
- Los procesos evaluativos también se han visto afectados, se ha dificultado enormemente la comprobación de la adquisición de las competencias haciendo necesario el descarte de una evaluación tradicional.
- No podemos olvidar que son muchos los alumnos y alumnas que carecen de motivación intrínseca hacia el estudio y, la situación vivida durante la pandemia favoreció el abandono educativo.

Sin lugar a dudas la pandemia ha planteado grandes retos a la humanidad y a los ámbitos en los que esta se desarrolla, reconociendo la educación como cualidad exclusiva del ser humano, ésta se enfrenta a una situación de cambio en la que ha de afrontar nuevos desafíos.

Los retos son conocidos comúnmente en el ámbito educativo como los obstáculos, desafíos, problemáticas que surgen y que demandan una solución que se abordan con innovaciones educativas que logren afrontar la situación con calidad. Ahora bien, hace ya algún tiempo, se definía el reto como una oportunidad para el desarrollo de

competencias, de habilidades y capacidades personales y académico-profesionales, como una fuente inspiradora para el cambio para la superación, para la mejora, acabando de este modo con las limitaciones y miedo que impiden afrontar las propias necesidades emergentes (Hernández-Prados et al, 2015). En educación, estos retos pueden ser de muy diversa índole, afectando a las políticas generales, al centro o incluso a las dinámicas que se producen en la propia aula.

Aunque surgen nuevos desafíos, como hemos comprobado anteriormente con la situación pandémica, otros persisten a lo largo del tiempo, convirtiéndose en grandes dilemas o problemas en el ámbito educativo. Una de estas grandes controversias, que carece actualmente de una solución factible, es la distinción entre teoría y práctica. Esta brecha entre lo teórico y lo práctico se manifiesta a menudo en la desconexión que sienten los estudiantes entre lo que aprenden en los libros y las aplicaciones reales de ese conocimiento en contextos prácticos. A pesar de los avances en metodologías pedagógicas, persiste un desafío inherente para integrar efectivamente los conceptos abstractos con experiencias prácticas significativas.

La literatura educativa resalta la importancia de estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos o la pedagogía reflexiva, que busca acercar estos dos mundos (Furman Shaharabani y Yarden, 2019). Sin embargo, aún queda mucho por hacer para que esta integración sea una realidad cotidiana en las aulas. La discusión epistemológica sobre esta dicotomía, que ha sido un punto de controversia a lo largo de los años en los procesos de enseñanza-aprendizaje, continúa siendo un reto para los profesores, quienes encuentran dificultades para superar y evitar perpetuar la ruptura entre la teoría y la práctica.

Así mismo, existen retos que se mantienen como problemática educativa de interés, pero que evolucionan en sí mismos, abriendo siempre nuevas necesidades. En este sentido, llevamos décadas manifestando la realidad de las escuelas multiculturales, como una constante del panorama nacional, aunque hay comunidades, principalmente del sur como la Región de Murcia o Andalucía, donde la densidad de población inmigrante es más elevada. Tal y como reconoce Verdeja (2019) son varios los retos a los que se enfrentan las escuelas multiculturales, entre los que podemos destacar la necesidad de adaptar el currículo para reflejar una mayor diversidad cultural y promover la inclusión; el desafío de superar las barreras del idioma que enfrentan muchos estudiantes inmigrantes; la importancia de capacitar a los docentes en competencias interculturales; y la creación de un ambiente escolar que no solo tolere, sino que celebre la diversidad.

Ante estos desafíos se debe adoptar un enfoque holístico que integre políticas educativas, prácticas pedagógicas y la colaboración de toda la comunidad educativa

La responsabilidad del éxito de la mayoría de estos retos recae en los docentes como actores principales y dinamizadores de actuaciones que despierten el interés y la motivación. Sin embargo, en escasas ocasiones se hace mención del papel de liderazgo que ejercen los equipos directivos. En el contexto de los desafíos actuales, el papel del equipo directivo de los centros educativos es decisivo para garantizar la calidad educativa (Silva y Valdez, 2019). Estos líderes son clave en la creación y mantenimiento de un entorno que apoya la excelencia académica, adaptándose a los rápidos cambios en la sociedad y la tecnología. Un liderazgo efectivo implica no solo administrar los recursos y el personal, sino también inspirar y motivar a los docentes y estudiantes hacia el logro de un alto rendimiento. El compromiso del equipo directivo con la innovación pedagógica y la inclusión es esencial para fomentar una cultura educativa que priorice la calidad, la diversidad y la inclusión en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. EN BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

El origen del concepto “calidad educativa” ha estado vinculado al contexto histórico y cultural de las cambiantes transformaciones sociales y económicas que han ocurrido a lo largo del tiempo, tejiendo, inevitablemente, lazos entre el modo de entender y hacer educación y el modelo de sociedad imperante. En concreto, se asocia a la preparación de los individuos, proporcionándoles habilidades conocimientos y competencias esenciales para facilitar su futura incorporación al mercado laboral, y contribuir al desarrollo económico y social.

La calidad es un concepto ampliamente aplicable a diferentes contextos y ha sido definido de varias maneras por distintos autores. Ishikawa (1986) la percibe como la integración de varios elementos clave (el trabajo, el servicio, la empresa, los objetivos y el personal), con un enfoque en controlar los procesos y asegurar la satisfacción del cliente. Deming (1989) la describe como un proceso de cuestionamiento continuo hacia la mejora, y Juran (1990) como la capacidad de un producto para cumplir con sus funciones especificadas, satisfaciendo las necesidades y evitando errores. Finalmente, Pineda (2020) resalta que, aunque existen varias concepciones, todas presentan una naturaleza multidisciplinaria y dependen del contexto específico de aplicación, las

expectativas de los usuarios y el cumplimiento de estándares establecidos, orientándose siempre hacia la mejora.

Podemos referirnos a la calidad dentro del ámbito laboral. En este sentido se hace mención a un concepto cuya evolución ha estado marcada por la transformación de su significado, pues en sociedades precapitalistas el individuo se sentía dueño de su trabajo y de los recursos naturales, formando parte como miembro activo de una comunidad, mientras que con el advenimiento del capitalismo industrial, sujeta a la economía dependiente de los mercados autorregulados, se produjo un proceso de subordinación y cosificación del trabajo a los designios del capital, sometiéndolo a la precariedad e **inestabilidad laboral** (Albanesi, 2015). De esta forma, “no se justifica, por lo tanto, dar por sentado un solo significado, más aún si ese significado parece desconocer la dimensión sociohistórica del concepto y lo presenta como una categoría natural, acabada e **indiscutible**” (Rodríguez-Arocho, 2010, p.9).

En el Siglo XX, con el advenimiento de la globalización y la influencia del pensamiento neoliberal, a medida que las sociedades evolucionaron hacia economías más industrializadas y tecnológicamente avanzadas, la concepción de la calidad educativa comenzó a cambiar. Las teorías más optimistas, ante la crisis del taylorismo-fordismo, vieron en las nuevas tecnologías la posibilidad de lograr un consenso participativo entre el capital y el trabajo para incrementar la calidad productiva, flexibilización del trabajo, y mejorar las condiciones laborales y de vida (Albanesi, 2015). En este contexto, el concepto de educación se vinculó estrechamente con la productividad, la eficacia y el rendimiento. La educación comenzó a ser vista como un motor clave para el desarrollo económico, donde la formación y capacitación de individuos se orientaban hacia la mejora de habilidades laborales específicas, buscando incrementar la productividad y eficiencia en el trabajo (Diker y Feeney, 1998). Esta perspectiva puso énfasis en la educación técnica y profesional, adaptando los currículos para satisfacer las necesidades de una economía en constante evolución y centrada en la producción. Esta ha sido reconocida por Rodríguez-Arocho (2010) como la segunda etapa en la perspectiva histórico-cultural del concepto de educación, asociada con la revolución industrial, caracterizada por satisfacer la gran demanda de bienes y el aumento de la producción.

Las visiones más críticas de este proceso de cambio ponen el acento en las tendencias precarizantes, inseguras, polarizadoras e intensificadoras del trabajo, adoptando como medidas para garantizar su competitividad: el control autoritario del trabajo y la

prolongación de la jornada (Albanesi, 2015). Esto contribuyó a que se desplazara el concepto de calidad educativa hacia la medición cuantitativa de resultados, la eficiencia en el uso de recursos y la preparación de los individuos para el mercado laboral (Diker y Feeney, 1998). La transformación se vio reflejada en la adopción de políticas educativas orientadas a la evaluación estandarizada, la competencia y la rendición de cuentas. Un ejemplo de ello es la Ley No Child Left Behind en Estados Unidos, que introdujo una serie de mecanismos de evaluación estandarizada para medir el rendimiento escolar, con el objetivo de mejorar la calidad educativa a través de la rendición de cuentas y la competencia entre las escuelas (U.S. Department of Education, 2002).

El concepto de calidad educativa, abordado desde un enfoque cognitivo, pone énfasis en la mente como un agente dinámico y crucial en el proceso de aprendizaje. Este enfoque, destacado por Díaz Dumont et al. (2022), se centra en cómo los procesos cognitivos fomentan un aprendizaje significativo, impulsando a los estudiantes a ser imaginativos y a aplicar sus capacidades para enfrentar desafíos en su entorno. Paralelamente, Barrett et al. (2006) señalan que, en un modelo educativo más tradicional, la calidad se asocia con la rigurosidad académica y el acceso a la educación formal. Aquí, el docente juega un papel crucial en la transmisión de conocimientos, mientras que el estudiante es percibido como receptivo y dedicado al estudio. Siguiendo a estos mismos autores, se concluye que el concepto tradicional de calidad en la educación se centra en la efectividad de un sistema educativo para alcanzar sus objetivos. Esta calidad se caracteriza por la medida en que la educación satisface las necesidades de los individuos y la sociedad, destacando aspectos como el logro cognitivo, el cumplimiento personal, la cohesión social, la participación y los derechos humanos. La calidad educativa se examina a través de marcos que incluyen efectividad, eficiencia, igualdad, relevancia y sostenibilidad, cada uno aportando de manera única al objetivo general de calidad educativa.

Desde la perspectiva sociocultural de la calidad en educación, influenciada por teóricos como Vygotsky, se pone énfasis en el papel vital de las interacciones sociales y el contexto histórico y cultural en el desarrollo del aprendizaje. Esta visión sostiene que, para alcanzar una calidad educativa óptima, es esencial considerar el entorno social y cultural que rodea a los educandos (Kahembe y Jackson, 2020). Por ello, no se puede medir únicamente por resultados estandarizados o aspectos cognitivos aislados, ya que el aprendizaje es un proceso complejo influenciado por el entorno social y cultural del estudiante.

En este marco, la relación entre el entorno y el aprendizaje cobra una importancia especial (Muller Mirza, 2016). La educación no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino también en la integración de valores, normas y expectativas sociales. La interacción dentro del aula, por ejemplo, refleja y a la vez moldea las estructuras sociales más amplias, impactando en la forma en que los estudiantes comprenden y se relacionan con el mundo. Las experiencias culturales y el lenguaje que los estudiantes aportan al entorno educativo son elementos esenciales para su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, en el enfoque sociocultural se resalta la necesidad de abordar las desigualdades en el acceso a recursos educativos y a una educación de calidad, las cuales están estrechamente vinculadas con los factores socioeconómicos y culturales de los estudiantes. Pasar por alto estas disparidades puede resultar en evaluaciones y políticas educativas que no aborden de manera efectiva las necesidades reales de los estudiantes y de sus comunidades. El objetivo final es reconocer y valorar las diferencias culturales y sociales que influyen en el aprendizaje, buscando crear un sistema educativo equitativo y justo para todos, que fomente un aprendizaje significativo y duradero al tratar las desigualdades y considerar el contexto social y cultural de los educandos (Kyriakides y Creemers, 2018).

Desde la implantación del Proceso de Bolonia, las relaciones entre la educación y el mundo laboral se han fortalecido, particularmente en las etapas superiores, en línea con un enfoque centrado en la calidad educativa. El Proceso de Bolonia, con su énfasis en el reconocimiento de estudios y títulos para facilitar la convergencia europea, ha promovido una mayor alineación de los sistemas educativos con las demandas del mercado laboral (Rodríguez Gómez, 2018). Esta evolución se refleja en la incorporación de conceptos económicos y administrativos como privatización, rendición de cuentas, énfasis en los resultados y competitividad en los discursos educativos, tal como lo señala Rodríguez-Arocho (2010). Con el Proceso de Bolonia, la educación superior se ha centrado más en preparar a los estudiantes para las exigencias del mundo laboral, integrando competencias relevantes para el empleo y adaptándose a las necesidades cambiantes de la economía y la sociedad. Esta transformación subraya la búsqueda de la eficiencia como característica principal de la calidad educativa, donde se busca **“hacer las cosas bien, independientemente del costo y del esfuerzo demandado por ello”** (Rodríguez-Arocho, 2010, p.12-13), evaluando su finalidad en términos de satisfacción tanto del cliente como del artesano, resultando en un producto único.

Dejamos de lado la eficiencia para buscar la eficacia de los recursos educativos. Esta etapa situada por Rodríguez-Arocho (2010) en la postguerra, la calidad hace referencia a la disponibilidad de bienes y servicios en la cantidad y momento necesario, produciendo bienes en el menor tiempo posible, sin que el costo fuera un factor determinante, por lo que se establece el control de la producción, aseguramiento de la calidad y garantía del producto para satisfacer los deseos y expectativas del cliente. En esta tercera etapa, la calidad educativa comienza a enfocarse en la capacidad de los sistemas educativos para responder de manera efectiva y eficiente a las necesidades y expectativas de la sociedad (Egido, 2005). Esto implica un compromiso con la mejora continua y la innovación, así como con la adopción de prácticas que aseguren el máximo rendimiento de los recursos educativos. En este contexto, el sistema educativo se ve desafiado a ser más flexible, adaptable y receptivo a los cambios sociales y tecnológicos, garantizando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades críticas y prácticas relevantes para su futuro profesional y personal.

En muchas partes del mundo, el concepto de calidad educativa, tal y como se entiende en la actualidad, se asocia con una lógica empresarial que busca medir y comparar el desempeño de las distintas instituciones educativas, y de sus estudiantes, en un mismo país y de forma comparativa con otros países. Este enfoque ha sido impulsado por la creencia de que la educación debe estar alineada con las necesidades del mercado y la competitividad global. Aspecto ampliamente defendido por el Espacio Europeo de Educación Superior, que buscaba la convergencia y unificación de los modelos educativos, apostando por la adquisición de competencias y el protagonismo del educando como elementos definitorios de las universidades europeas (Matarranz, 2021). En este contexto, la calidad educativa se concibe no sólo como el cumplimiento de estándares académicos, sino también en términos de habilidades prácticas y la preparación para el empleo. La idea central es que los sistemas educativos deben proporcionar a los estudiantes las herramientas y conocimientos necesarios para ser competitivos y exitosos en una economía globalizada. Este enfoque ha llevado a un incremento en la implementación de metodologías de enseñanza enfocadas en habilidades prácticas, aprendizaje basado en competencias y programas de estudio que reflejan las demandas del mercado laboral. Así, la calidad educativa se mide cada vez más en términos de resultados tangibles, como la empleabilidad de los graduados y su capacidad para adaptarse y prosperar en entornos laborales dinámicos.

Esta situación ha llevado a la creación de rankings a nivel nacional e internacional que buscan clasificar y comparar instituciones educativas basándose en diversos criterios de rendimiento. Estos rankings se han convertido en una herramienta importante para evaluar la calidad educativa, ofreciendo a los estudiantes, padres y madres, y responsables de políticas educativas una forma de medir y comparar el desempeño de las universidades y el resto de las instituciones. Como todo, esto lleva consigo beneficios y prejuicios.

Entre los beneficios de estos rankings, García de Fanelli y Pita Carranza (2018) encuentran la capacidad de proporcionar una visión general y accesible de la calidad educativa de las instituciones, lo que puede ayudar a los estudiantes en su decisión sobre dónde estudiar. Los rankings pueden incentivar a las instituciones a mejorar su calidad educativa para ascender en los mismos (Sowter 2013), fomentando así la competencia y la innovación. De esta forma, serviría como un incentivo para que las instituciones se enfoquen en áreas clave de mejora, como la investigación y el desarrollo académico, mejorando así su contribución global al conocimiento y la innovación. También pueden facilitar alianzas y colaboraciones internacionales al identificar y reconocer instituciones con fortalezas y especializaciones complementarias.

Según Vega Cantor (2014), los rankings refuerzan una visión de la educación alineada con las necesidades del mercado y la competitividad global, aunque al mismo tiempo, distorsionan el verdadero significado de la calidad educativa. Una trampa intrínseca de estos rankings es la suposición de que la calidad educativa se puede medir de manera objetiva y cuantitativa. Según esta lógica, los clientes, es decir, los padres, madres y estudiantes, dictaminan la calidad educativa basándose en listados de instituciones "exitosas". Este enfoque simplifica la noción de calidad educativa, reduciéndola a una "sensación de satisfacción subjetiva" de quienes demandan el producto educativo, ignorando aspectos más ricos y complejos del aprendizaje (Viñao, 1999).

Otra trampa intrínseca que detecta la autora es la noción ideológica de calidad educativa como sinónimo de rendimiento y productividad. Bajo este prisma, la educación se convierte en un mercado competitivo donde los "exitosos" son premiados y los "perdedores" castigados, adoptando un enfoque darwinista en el ámbito educativo. Esto lleva a una evaluación cuantitativa del rendimiento que no considera las labores intelectuales más ricas, como analizar, comprender y comparar, sino que se centra en competencias medibles.

Además de esto, los rankings a menudo confunden la calidad con las condiciones de calidad, como las instalaciones o los medios tecnológicos disponibles, perpetuando la idea de que una marca educativa o el prestigio de una institución es sinónimo de educación de calidad. Esta distorsión conduce a una tecnificación de la evaluación educativa, donde se utilizan instrumentos técnicos para dar una impresión de objetividad y precisión, reduciendo la complejidad del mundo educativo a simples números y cifras.

Con esta reflexión sobre algunas de las consecuencias de los rankings alrededor de la calidad educativa queremos resaltar que, si bien estos pueden proporcionar información útil, su enfoque cuantitativo y competitivo a menudo oscurece y simplifica la verdadera naturaleza de la calidad educativa. Como resultado de esto se pueden perpetuar desigualdades y no refleja necesariamente la riqueza y complejidad del proceso educativo, ni considera las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla la educación.

El intento de aplicar el modelo empresarial en el ámbito educativo ha llevado a un enfoque excesivo en la eficiencia económica y una calidad centrada en la producción traducida en rendimiento académico, pero se ha descuidado una reflexión crítica sobre cómo estos conceptos se aplican adecuadamente en la educación, y en la deshumanización que a veces le acompañan. Tanto el logro académico como las competencias socioemocionales están asociados a aspectos socioculturales, económicos y psicológicos que suceden a lo largo de la vida como el nivel socioeconómico y educativo de los padres, especialmente de la madre, la implicación parental, la calidad escolar, el clima familiar, entre otros (Fontana-Abad, 2023). De ahí que la calidad educativa no solo sea compleja, sino que se plantea unos fines educativos distintos de los perseguidos por una empresa, al igual que sus procesos, interacciones, clima, etc. Las diferencias fundamentales entre el contexto escolar y empresarial, incluyendo las variadas metas de líderes, profesores, estudiantes y familias, complican la implementación de un modelo centrado solo en la eficiencia y la calidad.

La falta de consideración por los aspectos humanos y el escaso margen que plantea a la participación ciudadana despiertan dudas sobre la equidad y democratización en un sistema educativa regido por estos principios. Así pues, se considera crucial reflexionar sobre cómo adaptar los modelos empresariales al contexto educativo sin comprometer los valores esenciales de equidad y participación, asegurando una percepción integral de la calidad educativa que abarque el desarrollo humano, la participación comunitaria y la igualdad de oportunidades (Rodríguez-Arocho, 2010). Como consecuencia se ha

planteado la necesidad de volver a analizar el concepto de Calidad Educativa desde un contexto mucho más amplio que abarque, el bienestar integral de los estudiantes además de las dimensiones sociales y culturales. En este sentido contexto familiar no puede quedar al margen de esta.

1.4. BIBLIOGRAFÍA

- Albanesi, R. (2015). Historia reciente del trabajo y los trabajadores: Apuntes sobre lo tradicional y lo nuevo, lo que cambia y permanece en el mundo del trabajo. *Trabajo y sociedad*, (25), 387-403.
- Altamirano Galván, S. G. (2018) Impacto de la tecnología en la educación: una evolución en la acción del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Presencia universitaria*, 6(11), 6-13. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/15836>
- Araujo Frías, J. (2013). Hacia un nuevo paradigma educativo. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 1(14), 130-140. <https://doi.org/10.17163/soph.n14.2013.05Abya-Yala>.
- Barrett, A. M., Lowe, J., Nickel, J., Ukpo, E., y Chawla-Duggan, R. (2006). *The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education*. EdQual.
- Belmonte, M. L. (2017). *Vientos de cambio: evaluación de la pertinencia y nivel de logro de las competencias del grado en pedagogía de la Universidad de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. <https://www.tdx.cat/handle/10803/459255#page=4>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Carpio, B. A. B., Santana, E. E. V., Yepez, N. M. S., y Cañarte, C. A. N. (2023). Modelo pedagógico utilizado y aplicado a la educación. *Seven Editora*, 846-851. <http://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/1498>
- Corral, D., y Juan, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586347>
- Dale, N. (1996) *Working with families of children with special educational needs: part practice*. Routledge.
- De Castro, M. (2013). *Dónde y cómo introducir la educación para el desarrollo en los centros educativos: Oportunidades y retos que la actual regulación del Sistema Educativo ofrece a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global*. CCS.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/UNESCO.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis*. Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz-Dumont, J. R., Ledesma Cuadros, M. J., Tito Cárdenas, J. V., y Díaz Tito, L. P. (2022). Calidad educativa y consideraciones filosóficas en un contexto de pandemia COVID-19. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(7), 328-346. doi:10.52080/rvgluz.27.7.22

- Diker, G., y Feeney, S. (1998). La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, VII(12), 1-14. <https://core.ac.uk/download/pdf/35147057.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-45. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407961>
- Fontana-Abad, M. (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo: elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia (Vol. 4)*. Narcea Ediciones.
- Furman Shaharabani, Y., y Yarden, A. (2019). Toward narrowing the theory–practice gap: characterizing evidence from in-service biology teachers’ questions asked during an academic course. *International Journal of STEM Education*, 5(21). <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0174-3>
- Galián, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- García de Fanelli, A., y Pita Carranza, M. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 13(37), 95-112. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/52>
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es.
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa, segunda época*, 4(7), 49-47. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-sentimiento-de-pertenencia-en-la-relacion-entre-familia-y-escuela/educacion-politica-educativa/20772>
- Hernández-Prados, M.A., López, P. y Gamboa, G. (2021). Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de Internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 9-22. <https://doi.org/10.6018/riite.430341>
- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad?*. Grupo Editorial Norma.
- Juran, J. M. (1990). *Juran y la planificación para la calidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Kahembe, J., y Jackson, L. (2020). Conceptions in Education: A Sociocultural Approach. En *Educational Assessment in Tanzania* (pp. 37-54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9992-7_3

- Kyriakides, L., y Creemers, B. (2018). Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.005>
- Luna, E., y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/luna-folgueiras.pdf>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reiningger, T., y Hernández, T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-173. <https://hdl.handle.net/11162/207028>
- Morín, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Nomos
- Muller Mirza, N. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: A sociocultural approach. *Psihologija*, 49(4), 415-429.
- Navarro-Mateu, D., y Amaro, A. E. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. *Opción:Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36(10), 376-393. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875172>
- Olivo-Franco, J. L. (2019). Dewey, Freire y Maturana: educación y democracia una deuda pendiente en Latinoamérica. *Delectus*, 2(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3902682001/>
- Ortiz, Y. (2020). Educación y calidad educativa. *Revista Equidad*, 2(3), 68-76. <http://unellez.edu.ve/revistas/index.php/Revequidad/article/view/1073>
- Pineda, L. (2020). Aproximación teórica al concepto de calidad y los sistemas de gestión. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(1), 41-62.
- Rodríguez Gómez, R. (2018). Dos décadas del Proceso de Bolonia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 7-14.
- Rodríguez-Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Rojas, C. I., y Ruiz, O. L. B. (2021). Educación Básica Primaria: Una mirada desde el Humanismo en época de pandemia. *DIALÉCTICA*, 1(18), 3-9.
- Sáenz, P., y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Sanmartín, R. C., y Tapia, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Silva, M. V. Ñ., y Valdez, G. L. (2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional: un reto en la educación actual. *Investigación y postgrado*, 34(1), 167-180

- Sowter, B. (2013). Issues of transparency and applicability in global university rankings. En P.T.M Marope, P.J. Wells, E. Hazelkorn (eds.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*, (pp. 55-70). UNESCO.
- Tamayo Guajala, L. P., Tinitana Ordoñez, A. G., Apolo Castillo, J. E., Martínez Avelino, E. I., y Zambrano Pérez, V. L. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 364–376. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.157>
- Tena Suck, E. A. (2022). El uso preventivo de la educación emocional en el cuidado del bienestar y la salud mental. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 2(2), 9-14. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2022.2.2.40>
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>
- U.S. Department of Education. (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*. Public Law No. 107-110, 115 Stat. 1425.
- Valli, L., Stefanski, A. y Jacobson, R. (2016). Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action. *Urban Education*, 51(7), 719-747. <https://doi.org/10.1177/0042085914549366>
- Vega Cantor, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125.
- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: Orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (42), 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021114>
- Viñao, A. (1999). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Revista Escuela Pública*, 1, (2). 1-25. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4-5-CalidadEducativaNeoliberalismoVinao.pdf>

CAPÍTULO 2

LA PARTICIPACIÓN COMO PARTE DE LA SOCIEDAD



2.1. DEMOCRATIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN. DE LA SOCIEDAD A LA ESCUELA

Al observar la historia desde una perspectiva temporal, o al enfocarnos en el presente desde un punto de vista espacial, podemos confirmar que no hay una única manera de entender, organizar y gestionar las sociedades. Esto significa que a lo largo del tiempo y en diferentes lugares, las sociedades han adoptado diversas formas de organización y gestión, lo que demuestra la diversidad y la flexibilidad inherentes a las estructuras sociales. Al respecto, desde la perspectiva temporal, la sociedad española ha experimentado una serie de cambios a lo largo de los siglos que han derivado en diferentes formas de gobiernos y sistemas políticos, lo que ha influido a su vez en la cultura y la mentalidad del pueblo español a lo largo del tiempo. Concretamente ha sido monárquica, dictatorial, republicana y democrática, entre otras (Lorenzo, 2009).

Desde el segundo enfoque sustentado en las coordenadas espaciales, en la actualidad conviven de forma contemporánea sociedades gobernadas por regímenes totalitarios, autoritarios y democráticos, de forma general, lo que refleja la diversidad de creencias, valores y estructuras políticas en todo el mundo. En consonancia, la tradicional clasificación en términos de izquierda y derecha ha quedado demasiado simplista como para reflejar la diversidad y complejidad de la realidad política actual. En el ámbito político mundial, existen diversas variantes de regímenes que incluyen repúblicas (parlamentarias, socialistas, federales, presidencialistas), monarquías (parlamentarias, absolutas, electivas, constitucionales), así como principados y emiratos islámicos (Schröder, 2004). En esta misma dirección, Andrada-Zurita (2019) señala que los regímenes más comunes en la actualidad son la monarquía, la aristocracia y la democracia, aunque con el tiempo tienden a degenerar, transformándose en tiranía, oligarquía y licencia respectivamente.

Son muchos los ejemplos históricos en los que este derecho se ha visto vulnerado por presiones ideológicas autoritarias y conservadoras que temen el cambio, a la pérdida de control, y que han dado lugar a la censura, persecución y el exterminio. Así pues, durante la “caza de brujas” en la década de los 50 en Estados Unidos, las personas fueron

censuradas por supuestas afiliaciones comunistas e ideas progresistas; durante el régimen nazi en Alemania se implementó el genocidio sistemático de los judíos conocido como uno de los peores crímenes contra la humanidad, además de una intensa censura y persecución cultural; la Revolución Cultural en China tenía como objetivo eliminar influencias burguesas y tradicionales de todos aquellos que no estaban alineados con el pensamiento del Partido Comunista Chino; durante la guerra fría se impuso una censura severa a los medios de comunicación y expresiones artísticas en beneficio de una homogeneización forzada de la cultura, en países del este como Alemania; etc. En España, durante la época franquista, en un intento de limitar la diversidad de opiniones se implantó la restricción a la libertad de expresión, el encarcelamiento y fusilamiento de las personas contrarias al régimen, y la censura de todas aquellas obras que pudieran desafiar la narrativa del Partido Comunista.

En la realidad actual, podemos observar casos en los que la libertad de expresión y participación política continúan siendo limitadas. Por ejemplo, en Venezuela, la polarización política y las tensiones sociales han llevado a restricciones en la libertad de prensa y a la persecución de opositores políticos. Estos eventos demuestran que, incluso en la era moderna, las sociedades pueden enfrentar desafíos significativos para mantener y fomentar la democracia y la participación ciudadana. Además, también es importante tener en cuenta que el impacto de las revoluciones comunistas en la historia ha sido complejo y multifacético. Si bien algunas de ellas han llevado a la instalación de regímenes autoritarios, también es cierto que algunas sociedades han experimentado movimientos comunistas que han transitado hacia formas de democracia en etapas posteriores. En esta segunda modalidad se encuentra España, quién después de casi cuatro décadas de dictadura bajo el régimen de Francisco Franco, tras su muerte en 1975, se reprodujo el tránsito a la democracia, facilitado por el Rey Juan Carlos I y los líderes políticos del momento, alcanzando su cumbre con la aprobación de la Constitución Española de 1978. Este proceso de transición, conocido como la Transición Española, es un ejemplo de cómo una sociedad puede evolucionar de un sistema autoritario a una democracia, a través de un proceso de cambio político y social que involucra la participación activa de diversos actores y grupos sociales.

En conclusión, a pesar de la diversidad, y del riesgo expuesto, existe un consenso más o menos generalizado acerca de la deseabilidad de la democracia como estado de gobernanza social (Dahl, 1988). Ahora bien, ¿Cuál es el rasgo distintivo de las sociedades democráticas que las convierte en un modelo deseable de gobierno? Se trata de un

modelo de gobierno centrado en el respeto por los derechos individuales y las libertades fundamentales, así como la participación activa y significativa de los ciudadanos en el proceso político, ya que los ciudadanos tienen derecho a elegir a sus representantes. De ahí que, la transparencia, la responsabilidad y la rendición de cuentas son valores fundamentales de la democracia, lo que significa que los líderes y las instituciones hoy están sujetas al escrutinio público y a la posibilidad de ser reemplazados por elecciones periódicas si no cumplen con las expectativas de la población. Estos principios fomentan un gobierno más justo, equitativo y receptivo a las necesidades y deseos de la ciudadanía, hoy lo que contribuye a la estabilidad política y al bienestar social en las sociedades democráticas.

Aunque diversos aspectos son fundamentales para el sustento de las democracias, la participación destaca como uno de los más cruciales. Esta se erige como el pilar que confiere sentido y viabilidad a la democracia, de tal manera que una democracia sin participación se torna inconcebible. Asimismo, la participación en contextos no democráticos es compleja, especialmente en términos de libertad para tomar decisiones y asumir las responsabilidades correspondientes. En este contexto, Paredes (2011) explora la interacción entre ciudadanía, participación y democracia, abordándola desde **dos perspectivas conceptuales: por un lado, la “ciudadanía participativa”, que ve la participación como un medio para la acción colectiva por parte de los actores de la sociedad civil; y por otro, la “participación ciudadana”, que se enfoca en el papel de los colectivos ciudadanos en la reconstrucción de la sociedad y sus instituciones, actuando como miembros con plenos derechos.**

Además de votar, existen otras vías de participación política altamente centradas en las personas, como apoyar referendos, formas más deliberativas de participación política, así como la protesta y la manifestación, que a menudo se desarrollan fuera del ámbito de los partidos políticos (Zaslave et al., 2021). Cuando hablamos de democracia, la participación no es solo un derecho, sino también una función esencial que fortalece y da vida al sistema democrático. La participación activa de los ciudadanos en diversos aspectos de la vida pública es fundamental para mantener una democracia saludable, ya que garantiza que las voces de los ciudadanos sean escuchadas y que sus intereses estén representados. Con esto se fomenta la responsabilidad y la transparencia gubernamental, y se promueve la inclusión y la equidad dentro de la sociedad. Ahora bien, los enfoques tradicionales sobre la participación pública están siendo cuestionados, proponiendo nuevas tendencias incluyen prácticas reflexivas, ecologización de la participación,

reflexión anticipatoria y la idea de que la participación es constitutiva de los sistemas de tecnociencia y democracia que afecta a todas las esferas de la sociedad, incluida la democratización participativa de la ciencia y la tecnología (Chilvers y Kearnes, 2020).

El término democracia participativa, que predomina en la actualidad, se caracteriza por la ampliación de derechos y libertades, la expansión de igualdades y la universalización del sufragio. Godoy (2001) sostiene que esta evolución implica una creciente demanda de participación ciudadana en los asuntos públicos. Al igual que los automóviles requieren combustible para funcionar y los seres humanos aire para respirar, las sociedades, especialmente las democráticas, necesitan una ciudadanía activa y comprometida para prosperar. Velásquez Ramírez (2020) enfatiza que la esencia de la democracia radica en el orden y la participación, argumentando que sin estos elementos, no puede considerarse verdaderamente democrática.

Una vez establecida la intrínseca relación entre participación y democracia, y reconociendo que la segunda no puede existir sin la primera, surge la necesidad de explorar en profundidad el concepto de participación y su aplicación en el ámbito educativo. ¿Qué implica realmente participar y cómo se manifiesta esta participación en la educación? conviene responder a estas preguntas, examinar diversas teorías y modelos que fundamentan y definen la participación.

La participación ciudadana es un valor fundamental en las sociedades democráticas, estando intrínsecamente vinculada a la democracia como forma de gobierno. Este vínculo se basa en el reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales, permitiendo que los ciudadanos se involucren activamente en los asuntos del Estado (Contreras y Montecinos, 2019). La participación no se limita a la mera votación, sino que abarca una variedad de formas y mecanismos que permiten a los ciudadanos ejercer influencia directa en las políticas públicas y en la gestión gubernamental. Este concepto se ha desarrollado a través del tiempo, reflejando diferentes modelos de democracia como la representativa, la participativa, la deliberativa y la radical, cada una proponiendo distintos enfoques y niveles de participación ciudadana.

¿Cómo se puede fomentar en las personas la superación de obstáculos y estimular su implicación en asuntos públicos, utilizando la educación como herramienta para el desarrollo de sociedades democráticas y equitativas? Para motivar a las personas a superar sus dificultades e incentivar su participación en asuntos públicos, es crucial adoptar un enfoque educativo que fomente la construcción de sociedades democráticas e igualitarias. Esto implica integrar en la educación valores de ciudadanía activa y

responsabilidad social, fomentando el pensamiento crítico y la empatía. Labor en la que docentes y familias cumplen un papel insustituible, pues según Pegalajar-Palomino et al (2021) fomentar la Responsabilidad Social entre los futuros docentes implica cultivar un compromiso activo con su entorno y la comunidad, abordando las demandas sociales a través de cambios institucionales y relaciones colaborativas, reflejando así una evolución significativa en el sistema educativo hacia una mayor conciencia social y ética. Se trata de proporcionar herramientas y conocimientos que permitan a los individuos comprender y analizar los problemas sociales y políticos, promoviendo la participación activa en la búsqueda de soluciones. De crear espacios donde las personas puedan expresarse y ser escuchadas, asegurando que todas las voces, especialmente las de los grupos marginados, sean incluidas en el diálogo democrático, siguiendo, según exponen Belavi y Murillo-Torrecilla (2020), las ideas de Nancy Fraser sobre Justicia Social, que propone cinco dimensiones para avanzar en la equidad y la participación democrática en las escuelas, que incluyen la redistribución de oportunidades educativas, el reconocimiento de la diversidad cultural y social, la gobernanza escolar, el currículum crítico y participativo, y la promoción de una cultura escolar democrática. Finalmente, se pretende poner en valor la participación activa y consciente, que se nutre de la educación que empodera a los ciudadanos para que se involucren de manera significativa en la sociedad.

Aunque existen motivaciones particulares que mueven a la persona a participar, y éstas pueden variar de una persona a otra, lo relevante es desarrollar la responsabilidad que le lleva a adquirir el compromiso, ciudadano, educativo o parental, de implicarse en la acción pública en beneficio del otro. En este sentido, desde una perspectiva coproductorista relacional, ecologizar la participación implica reconocer e identificar las diversidades y las interrelaciones entre los colectivos que conforman sistemas más amplios (Chilvers y Kearnes, 2020). En consonancia, transfiriendo este modelo a la relación entre familia-escuela, los docentes y las familias deben reconocer que ambos educan a la misma persona (el estudiante para el docente, el hijo o hija para las familias), por lo que necesariamente deben establecer interrelaciones entre ellos para adquirir coherencia educativa en lo que se denomina el mesosistema (familia y escuela en comunidad) que es más amplio que el microsistema (familia y escuela por separado). Somos conscientes que no se trata de una tarea fácil, pues atender las diversidades del alumnado, desde la corresponsabilidad de los diversos docentes y familias, presenta

cuanto menos, múltiples desafíos metodológicos, motivacionales, actitudinales, etc., pero también de tipo organizativos e ideológicos.

Profundizando en la complejidad mencionada, la estructura familiar se configura mediante diversos componentes tales como la tipología y conformación familiar, la participación parental, el estilo de crianza, la situación socioeconómica, el capital cultural y aspectos relacionados con la vida intrafamiliar, los cuales ejercen una influencia determinante en el rendimiento académico de los menores (Sarkhosh et al., 2021). Paralelamente, el entorno educativo también ejerce un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente en aspectos relacionados con el cuerpo docente, el currículo académico, las instalaciones escolares, los recursos disponibles y la normativa vigente. La desvinculación entre familia y centros educativos, desde el plano institucional y genérico, o progenitores y docentes, desde un enfoque más personalista y concreto es, sin lugar a dudas, motivo de preocupación para aquellos que se dedican a la educación, por lo que merece una atención especial, destinando un capítulo íntegro a su delimitación conceptual. De ahí que se considere una meta educativa relevante la interacción del contexto escolar y familiar de diversas maneras. En definitiva, se busca potenciar la colaboración mutua, mediante la comunicación abierta y efectiva entre ambas, en aras del éxito estudiantil.

2.2. EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA. IMPACTO DE LA LEY EN LOS CENTROS

Sabiendo la importancia que tiene la democratización de los centros educativos con la consecuente participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, esta no puede dejarse únicamente a decisión de las escuelas y las instituciones educativas. Por ello, la normativa española respalda el derecho a la participación de la niñez y adolescentes, pero ésta no debe limitarse a ser un símbolo de calidad, más bien debe considerarse una constante en la construcción de la identidad de la sociedad (Novella, 2012). La niñez busca activamente espacios de participación, manteniendo una relación continua con los grupos adultos, ya sea entre padres, profesorado o ciudadanía adulta.

La participación de las familias en el sistema educativo de España ha experimentado una notable evolución, influida por el contexto social y las políticas educativas a lo largo del tiempo (Ottone, 1985). Comprender estos cambios normativos es clave para entender la situación actual de la participación escolar, aunque no profundizaremos demasiado en algunos de ellos. La implicación de los padres en los centros educativos de España dio

sus primeros pasos significativos con la República, específicamente con los Decretos del 8 de enero y del 9 de junio de 1931. Estos decretos dieron origen a los Consejos de Protección Escolar, donde las familias empezaron a tener un papel activo, una dinámica que Sánchez Morales (1991) documenta como un precursor de las modernas Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y de los Consejos Escolares.

Posteriormente, el Estatuto del Magisterio Nacional, promulgado el 22 de noviembre de 1957, incluyó una disposición en su artículo 244 que permitía a los padres con hijos matriculados en las escuelas participar en las Juntas Municipales de Enseñanza, como señala Issó (2012). Aunque estos desarrollos normativos marcaron un avance, no fue hasta los años 60, influenciados por corrientes pedagógicas emergentes en Europa, que se reconoció la importancia de una mayor integración de las familias en el entorno escolar (De La Guardia Romero, 2002). Este enfoque progresista subrayaba la necesidad de una colaboración más estrecha y efectiva entre las escuelas y las familias, sentando las bases para un modelo de participación más inclusivo y participativo en la educación española. Idea que se mantiene en la actualidad como epicentro de la relación familia-escuela.

La evolución de la participación familiar en el sistema educativo español, que se inició con los primeros decretos en los años 30 y 50, adquirió un impulso significativo durante la década de los 70. En este período, la tendencia en Europa, marcada por un creciente reconocimiento del valor intrínseco de la participación familiar y una preocupación emergente por el fracaso escolar, llevó a varios países a establecer normativas que no solo reconocían, sino que en algunos casos, obligaban legalmente a los padres a involucrarse en la educación de sus hijos (Eurydice, 1997; Egido, 2015). Este cambio normativo refleja una transformación importante en la concepción de la educación, pasando de ser una responsabilidad exclusiva del sistema educativo a una labor compartida con las familias. Esta participación activa de los padres en la educación de sus hijos no solo es un derecho, sino también una obligación que implica un compromiso más profundo con el proceso educativo.

Estas normativas distinguían entre derechos de participación individuales y colectivos. En el ámbito individual, se establecieron derechos comunes a nivel europeo, como la libertad de los padres para elegir el centro educativo de sus hijos, ya sea público o privado. En España, este derecho se articulaba a través de un sistema de selección de alumnos en situaciones de exceso de demanda, basado en criterios como la proximidad al domicilio, los ingresos familiares o la presencia de hermanos en el centro. Otro

derecho individual reconocido era el de estar informado sobre el progreso educativo de los hijos y la situación del centro escolar. Además, se consagró el derecho a recurrir decisiones que afectarán a sus hijos y con las cuales no estuvieran de acuerdo.

En cuanto a los derechos colectivos, se contempló la participación de los padres en estructuras formales de toma de decisiones tanto a nivel de centro como del sistema educativo en su conjunto. Este enfoque colectivo subrayaba la importancia de una participación organizada de los padres en el ámbito educativo, reforzando su papel no solo como observadores, sino como agentes activos en la formación y el desarrollo de políticas educativas (Eurydice, 1997).

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 en España marcó un hito significativo en la inclusión de las familias en el sistema educativo, manteniendo la línea establecida en los decretos de 1931. El artículo 5.2 de la LGE enfatiza el deber y derecho primordial de la familia en la educación de sus hijos, subrayando la obligación familiar de cumplir con las normas de educación obligatoria y apoyar a los hijos en su trayectoria educativa. Este artículo reforzaba la idea de que la educación no es solo una responsabilidad del estado o de las instituciones educativas, sino también de las familias. Además, el artículo 57 destacaba la necesidad de coordinación entre los centros educativos y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS), promoviendo la participación familiar en todos los niveles educativos. La LGE reconocía en su artículo 60.1 la posibilidad de formar un Consejo Asesor en los centros educativos, con representación de los padres y consideración de sus opiniones en la gestión escolar. Sin embargo, según Fernández-Enguita (1992), esta ley no especificaba claramente los modos y canales para una participación efectiva de las familias, limitando su rol a una función consultiva. Poco después el Decreto 2655/1974, concretaba en su artículo 8 la composición del Consejo Asesor, incluyendo tres padres miembros de la AMPA, aunque sus funciones se circunscriben a aspectos no académicos, según el artículo 9.

La Constitución Española de 1978, en su compromiso con la democratización y la inclusión en todos los ámbitos públicos establece un marco legal claro y contundente para la participación activa de los ciudadanos, incluyendo el ámbito educativo. Mediante esta normativa se asegura el derecho fundamental a la educación y a la libertad de enseñanza, al tiempo que otorga a los padres la libertad de elegir el tipo de educación religiosa y moral para sus hijos, responsabilizando al Estado de facilitar estas opciones.

Un elemento destacable de la Constitución en el tema que abordamos es la implicación de profesores, padres y, en ciertos casos, estudiantes en la gestión y control

de los centros financiados con fondos públicos. Este enfoque hacia una gestión educativa participativa refleja la dedicación de la Constitución a fomentar una educación inclusiva y democrática. En este caso, la inclusión de los padres y otros miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones escolares no solo promueve una mayor transparencia y responsabilidad, sino que también asegura que las escuelas reflejen y respondan a las necesidades y valores de la comunidad a la que sirven. Además de esto, la Constitución recalca la responsabilidad ineludible de los padres en la crianza y educación de sus hijos hasta su mayoría de edad. Este aspecto resalta la importancia de la colaboración efectiva entre las familias y las instituciones educativas para el desarrollo completo y equilibrado de niños y jóvenes.

A partir de este momento se suceden una serie de leyes educativas que coinciden prácticamente con los cambios de gobierno en España y que, de una forma u otra, van a afectar en la participación en los centros educativos. La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), promulgada tras la muerte de Franco, nunca llegó a ser aplicada plenamente, pero buscaba adaptar la legislación educativa a los derechos y obligaciones definidos en la nueva Constitución Española. Esta ley otorgaba mayor libertad a las familias para elegir la escuela que mejor se adaptara a sus preferencias, asegurando que la educación fuera obligatoria y gratuita. Reflejando lo establecido en la Constitución, la ley proponía una mayor implicación de los padres, profesores, personal no docente y alumnos, en la gestión y control de los centros públicos. Según la LOECE, cada institución educativa debía contar con una Asociación de Padres de Alumnos (APA) que serviría como plataforma para ejercer la participación normativa y defender los derechos de las familias. A través de estas asociaciones, los padres podían elegir representantes para participar en la gobernanza de los centros, colaborar en la labor educativa, motivar a otros padres a implicarse y participar en la definición del régimen interno del centro. Esta ley introdujo cambios significativos en la estructura organizativa de los centros, reemplazando el Consejo Asesor por el Consejo de Dirección, que pasaba a ser un órgano obligatorio en los centros educativos, incrementando la representación parental en este Consejo con la participación de cuatro padres o madres. Adicionalmente, los padres tenían representación en la Junta Económica de los centros, con tres miembros representantes, lo que fortalecía su influencia en la gestión económica y administrativa de las instituciones educativas.

Cinco años después se pone en marcha la Ley Orgánica 8/1985, que regula el Derecho a la Educación (LODE), marcó un hito significativo en la historia de la

educación española, especialmente en lo que respecta a la participación familiar en el proceso educativo. Esta ley, alineada con los principios establecidos en la Constitución Española, puso un énfasis considerable en la democratización de los centros educativos, reconociendo y ampliando los derechos y responsabilidades de los padres y tutores en la educación de sus hijos. Esto puede apreciarse desde el Artículo 4 de la LODE donde detalla los derechos de los padres y tutores, tales como la elección de centro educativo, la participación en la formación religiosa y moral, el derecho a estar informados y participar en la educación de sus hijos, así como en la organización y gobierno de los centros educativos. Estos derechos reflejan un cambio profundo en la relación entre las familias y el sistema educativo, posicionando a los padres no solo como beneficiarios de los servicios educativos, sino como participantes activos y colaboradores esenciales en el proceso educativo. En este mismo apartado la ley también establece las obligaciones de los padres, subrayando su papel fundamental en asegurar la asistencia regular a clases de sus hijos e hijas, proporcionar recursos para su progreso escolar y participar activamente en actividades que mejoren su rendimiento académico. Estas responsabilidades evidencian un enfoque más integral y colaborativo en la educación, donde la participación familiar no se limita a aspectos administrativos, sino que se extiende a la colaboración directa en el proceso educativo y en la vida escolar.

A continuación, en el Artículo 5, se abordan aspectos más normativos de la participación como las Asociaciones de Padres, otorgándoles la libertad de asociación y resaltando la importancia de su colaboración activa en las actividades educativas y su participación en los órganos de gobierno de la institución educativa. Esta disposición legal no solo reconoce la diversidad y pluralidad de las familias, sino que también les otorga un espacio legítimo dentro de la estructura educativa. A estas asociaciones se les otorga funciones para colaborar en todo lo relacionado con la educación de sus hijos. Esto incluye no solo la participación en actividades educativas, sino también el fomento de la participación de otros padres en los órganos de gobierno de la institución educativa.

Otro cambio importante en cuanto a la participación normativa de la LODE es la transformación de los Consejos de Dirección en Consejos Escolares. Esta modificación les otorga un papel más central y poderoso en el gobierno de los centros educativos, asumiendo funciones que anteriormente pertenecían a la Junta Económica. Con esta modificación, los padres obtienen una representación en estos Consejos Escolares, lo que les permite tener una voz más directa y un papel más influyente en la toma de decisiones sobre asuntos escolares. Los cambios en cuanto a la participación normativa no se limitan

a los centros, sino que aborda también al Consejo Escolar del Estado donde, gracias a esta ley, padres también deben estar representados, reflejando así un reconocimiento de su papel en el sistema educativo a nivel nacional. Esta inclusión de las familias en los niveles más altos de la toma de decisiones educativas es un paso significativo hacia la democratización de la educación en España, garantizando que las voces de los padres se escuchen en las discusiones y decisiones que afectan directamente la educación de sus hijos. En estos últimos aspectos de la ley se refuerza la idea de que las familias deben ser actores activos y no meros espectadores en la educación de sus hijos, aunque aún no se les otorga la posibilidad de tomar decisiones sí se les tiene en cuenta.

En esta evolución histórico-normativa, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue la siguiente, promulgada en 1990, se construyó sobre la base establecida por la LODE. Este cambio legislativo reorganizó el sistema y siguió en la línea de la democratización de la educación, descentralizando competencias previamente centralizadas en el Estado. La LOGSE enfatizó fuertemente la participación activa de todos los agentes educativos, con especial énfasis en el rol crucial de las familias. Así se queda patente en el preámbulo, que es una declaración de intenciones en sí misma. Continúa en el Artículo 2.3.b, donde se destaca la "participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos" (p. 28930). Esta ley reconoció y valoró el papel de la familia desde la educación infantil hasta la especial, fomentando una colaboración estrecha entre las familias y las escuelas. En la educación infantil, por ejemplo, la ley subraya la importancia de la cooperación entre centros y padres o tutores, reconociendo la responsabilidad primordial de estos últimos en esta etapa educativa. En la educación especial, se insta a las administraciones educativas a regular y fomentar la participación de los padres o tutores en decisiones cruciales que afecten la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

Como resultado, a nivel participativo, la LOGSE se enfocó en la mejora de la calidad de la educación mediante la inclusión de las voces familiares en la toma de decisiones, sin olvidar el compromiso colectivo hacia una educación más inclusiva y democrática. Al promover la participación activa de las familias, esta ley ayudó a cerrar la brecha entre la casa y la escuela, potenciando así la colaboración y la comunicación entre estos dos ámbitos suponiendo un cambio legislativo, pero también un cambio cultural en la percepción y el valor de la participación familiar en la educación.

La Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), promulgada en 1995, representa un paso adelante en la evolución

de la participación familiar en el sistema educativo español, construyendo sobre los cimientos establecidos por la LOGSE y llevando la democratización de los centros educativos a un nuevo nivel. A grandes rasgos, en cuanto a la participación de las familias, la LOPEG continúa con la tendencia del enfoque de centros participativos e introduce elementos innovadores que potencian su papel en la gestión y toma de decisiones en los centros educativos. Destaca por consolidar y expandir la participación de todos los agentes educativos, incluyendo a las familias, en aspectos clave como la elección de directores y la elaboración de proyectos educativos. La ley establece que las familias no solo son miembros de las Asociaciones de Padres, sino también actores activos en el Consejo Escolar, abriendo caminos para su intervención directa en decisiones importantes. Este empoderamiento se evidencia en su participación en la elección, organización, desarrollo y evaluación de actividades escolares complementarias, lo que demuestra una evolución significativa desde una simple presencia consultiva a un rol más participativo y decisivo.

La LOPEG se caracteriza por otorgar una mayor autonomía a las instituciones educativas, permitiéndoles controlar su gestión y definir su misión y visión educativa a través del diseño de sus proyectos educativos y curriculares. Este aumento de autonomía fortalece la capacidad de los centros para adaptarse y responder a las necesidades específicas de su comunidad, implicando una mayor responsabilidad en la inclusión de las familias en estos procesos. Al involucrar a los padres en la elaboración y desarrollo del proyecto educativo, la ley asegura que estén bien informados y puedan ofrecer orientación apropiada a sus hijos, fomentando así una mayor implicación de toda la comunidad educativa. Estas propuestas se alinean con los principios de la Constitución Española en cuanto a la democratización de las escuelas, concretamente, en el Artículo 8 de la LOPEG se enfatiza la importancia de asegurar la participación activa de toda la comunidad educativa en la vida y gestión del centro, desde la gobernanza de los centros hasta la elaboración de su Proyecto Educativo de Centro.

En el contexto de las leyes educativas, la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) de 2002, a pesar de retomar aspectos ya mencionados previamente, revela peculiaridades que denotan un cambio en la dinámica de participación de las familias en el sistema educativo español. Los derechos parentales, tales como la elección del centro educativo, la instrucción religiosa y moral, la información sobre el progreso académico y social de los hijos, así como la participación en la gestión escolar, son reiterados. No obstante, la LOCE introduce un énfasis significativo en la calidad de la educación,

promoviendo cambios que afectan la dinámica de participación familiar en el sistema educativo español. Estas modificaciones implican decisiones que parecen frenar o retroceder en el proceso de democratización de la educación que previamente exploramos. En esta ley se limita el papel que los padres habían adquirido en leyes anteriores.

Un ejemplo claro es la modificación en el proceso de selección del director del centro. Anteriormente, esta elección era influenciada significativamente por el Consejo Escolar, donde los padres tenían representación. Ahora, la decisión recae en una comisión compuesta por representantes de las administraciones educativas, reduciendo así el impacto de la voz parental en la elección y, por extensión, en la autonomía del centro. Además, el papel del Consejo Escolar se ve relegado a proponer planes para la programación anual del centro, siendo finalmente el equipo directivo quien tiene la última palabra. Esta restricción en las competencias del Consejo Escolar supone un paso atrás en la participación activa y significativa de los padres en la toma de decisiones importantes en los centros educativos.

A pesar de estas limitaciones, la LOCE mantiene un interés por la implicación de las familias en los centros educativos. El artículo 68.4, por ejemplo, subraya la importancia de hacer público el proyecto educativo del centro y de proporcionar información que fomente la participación de toda la comunidad educativa. Esto indica que, aunque la ley restringe ciertos aspectos de la participación familiar en la gestión y el gobierno de los centros, aún reconoce y valora la necesidad de una colaboración activa entre familias y escuelas. Por tanto, mientras reafirma algunos derechos fundamentales de los padres y muestra un compromiso continuo con la implicación de las familias, también introduce cambios que limitan su participación en aspectos clave de la gestión escolar, señalando un cambio en la dirección de la política educativa hacia una mayor centralización y menor autonomía escolar.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 representa el enfoque equilibrado entre calidad educativa y equidad. Diferenciándose de su predecesora, la LOE enfatiza la necesidad de un esfuerzo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa para alcanzar una educación de calidad. Esta ley reconoce expresamente la importancia de la colaboración familiar, subrayando que las familias deben estar estrechamente comprometidas no solo con el aprendizaje diario de sus hijos, sino también con la vida de los centros docentes. Así lo establece claramente señalando que los centros deben involucrar activamente a la comunidad educativa en su organización,

gobierno y funcionamiento. Este enfoque participativo se refleja en el Artículo 118, que destaca la importancia de la participación y la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de los estudiantes.

En el sistema educativo español, la participación de las familias se canaliza a través de órganos colegiados, destacando el Consejo Escolar como máximo ente que promueve la intervención de los padres en la gestión de los centros (Calvo et al., 2016). Reconociendo este derecho y deber, la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece que los padres pueden opinar y tomar decisiones en el funcionamiento de los centros, elevando la participación familiar a un nivel de valor fundamental para la educación, considerándola esencial en la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos en una sociedad democrática. Además de recoger en el artículo 118.5 el derecho de los padres a la participación y el deber de la administración educativa a promoverla, contempla explícitamente en el artículo 71.4 la regularización de la escolarización del alumnado con necesidades educativas, garantizando y adoptando las medidas oportunas para asegurar la participación de las familias, recibiendo la información y asesoramiento individualizado.

En este sentido, la ley refuerza también el papel del Consejo Escolar, recuperando las competencias perdidas en la legislación anterior y reafirmando su intención en la democratización y autonomía de los centros educativos. Además, se especifica que las administraciones educativas deben garantizar la escolarización regular y la participación de los padres en decisiones relacionadas con hijos con necesidades educativas, proporcionando asesoramiento individualizado y la información necesaria para su involucramiento en la educación de sus hijos. Con todo ello se refuerza la participación de las familias en la educación, no solo como un derecho, sino también como un componente esencial de la calidad educativa. Como resultado, esta ley proporciona un marco para una mayor democratización y autonomía en los centros educativos y fomenta una asociación más profunda y activa entre las familias, los educadores y las instituciones educativas, contribuyendo así a la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

De nuevo, tras un cambio de gobierno político en España se elabora una nueva ley de educación. En este caso bajo las siglas LOMCE que vienen de La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). En el preámbulo de esta ya se refleja que el objetivo central es el logro de un sistema educativo de calidad capaz de maximizar el potencial de los estudiantes, lo que supone conceder un mayor protagonismo a los

mismos, y un retroceso en los avances de participación familiar que anteriormente expuestos, algo innecesario. Esta ley subraya la importancia de desarrollar individuos racionales y autónomos, capaces de cuestionar y tomar decisiones informadas, orientándolos a vivir una vida acorde con sus capacidades y pasiones. Se enfatiza que la educación debe facilitar tanto el desarrollo personal como la integración social. En cuanto al rol de las familias, se reconoce la necesidad de establecer canales y hábitos que refuercen las relaciones entre alumnos, familias y escuelas. En este contexto, se recalca la responsabilidad primordial de las familias en la educación de sus hijos, y la importancia de que el sistema educativo trabaje conjuntamente con las familias y confíe en sus decisiones.

A pesar de esta retórica sobre la colaboración entre las familias y los centros educativos, la LOMCE introduce cambios que, en la práctica, disminuyen el poder de decisión de las familias en los centros. Un ejemplo claro es el fortalecimiento del papel del director en los centros educativos. Según la ley, los directores, como representantes de la Administración educativa y responsables del proyecto educativo, adquieren mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Este cambio implica un desplazamiento del poder de decisión de las familias y de otros miembros de la comunidad educativa hacia la figura del director, lo que podría interpretarse como una reducción de la democratización en la gestión escolar. Se aprecia, por tanto, una contradicción inherente: mientras aboga por una mayor colaboración entre las familias y las escuelas y enfatiza la responsabilidad familiar en la educación, simultáneamente reduce la participación efectiva de las familias en la toma de decisiones dentro de los centros educativos.

Esta ley transforma los Consejos Escolares en órganos consultivos, modificando el papel de las familias y reduciendo su participación en la toma de decisiones. A pesar de reconocer a los padres como responsables de la educación de sus hijos, la participación de las familias en las AMPAS y Consejos Escolares es menor de lo esperado, y que la falta de involucramiento se refleja en estructuras de participación más formales que reales, sugiriendo la necesidad de que las AMPA busquen nuevas estrategias para abordar las necesidades e intereses de las familias (Calvo et al., 2016; Consejo Escolar, 2014). Este enfoque contrasta con la tendencia de las legislaciones anteriores, que habían ido en la dirección de aumentar la participación de las familias en la gobernanza escolar y en la configuración del proyecto educativo. La LOMCE, en cierto modo, representa un paso atrás en términos de participación democrática en el sistema educativo, a pesar de su énfasis en la calidad y la colaboración.

Finalizamos con la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En ella se subraya la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa en el logro de una educación de calidad. No obstante, la LOMLOE destaca especialmente el papel de los padres y madres como responsables primarios en la educación de sus hijos e hijas, concediéndoles derechos y obligaciones significativos. Entre estos, se señala la participación activa en la educación y en la gestión de los centros educativos.

La ley reconoce la diversidad de las estructuras familiares y resalta la necesidad de una colaboración efectiva con las familias para fomentar hábitos de lectura, promover un estilo de vida saludable y cultivar una buena convivencia. Este enfoque colaborativo se extiende a los proyectos educativos, los cuales deben considerar la coordinación con las familias y estimular su participación activa para asegurar una formación integral de los estudiantes.

A diferencia de la legislación anterior, la LOMLOE busca restablecer un equilibrio en las visiones educativas y promover una mayor inclusión y participación de las familias en el sistema educativo. Este enfoque puede interpretarse como un avance en la democratización de los centros educativos en España, alentando un modelo más colaborativo y menos centralizado en la gestión educativa.

2.3. A MODO DE REFLEXIÓN

Para concluir, hasta ahora, en este apartado, nos hemos limitado a describir los cambios legislativos en el sistema educativo español y el avance o retroceso que han supuesto en cuanto a la democratización de los centros educativos y, más concretamente, de la participación de las familias en ellos. Pero, como pedagogas, esto nos lleva a reflexionar sobre la situación. Es imposible no sentir un cierto vaivén emocional y práctico que, si ya para los profesionales supone una necesidad de constante reajuste, nos ponemos en el lugar de las familias para ver qué representa para ellas.

Cada nueva ley que emerge no es solo un conjunto de artículos y disposiciones, sino un nuevo capítulo en la vida de padres y madres que, día a día, se esfuerzan por garantizar la mejor educación para sus hijos, con las herramientas que tienen a su alcance. Imaginemos, por un momento, la incertidumbre que puede surgir en el seno de una familia cuando las reglas del juego cambian repentinamente. Las familias se enfrentan a la tarea de adaptarse a nuevos enfoques y métodos que, si bien se hacen con la mejor de las intenciones, puede ser desafiante y, en ocasiones, frustrante. La constante evolución

legislativa podría interpretarse como un reflejo de una sociedad en movimiento, en busca de lo mejor para sus jóvenes. Sin embargo, también conlleva la dificultad de mantenerse al día y de comprender cómo estos cambios afectan directamente el rol que juegan las familias en la educación.

Con la esperanza de que estos cambios se hagan tras el análisis de documentos científicos, escritos por académicos que realmente conocen las repercusiones que pueden tener las decisiones legislativas, consideramos que hay un hilo de esperanza y oportunidad. Cada cambio legislativo trae consigo la posibilidad de mejorar, de adaptar la educación a las necesidades contemporáneas y de involucrar más activamente a las familias en este proceso vital. Por ejemplo, la LOMLOE, con su énfasis en la colaboración y la participación familiar, ofrece un espacio para que las voces de los padres sean más escuchadas y consideradas. Pero también hacemos un llamado a que estos cambios se realicen con sensibilidad y consideración hacia quienes están en el terreno, viviendo la realidad educativa día a día. Se necesita un diálogo constante entre legisladores, educadores y familias para asegurar que las leyes no solo sean un reflejo de ideales educativos, sino también de la realidad práctica y emocional de educar a los hijos.

En última instancia, el desafío es encontrar un equilibrio entre la necesidad de progreso y adaptación en un mundo en constante cambio y la necesidad de proporcionar un entorno educativo estable, de calidad y comprensible para las familias. Así, aunque los cambios legislativos pueden ser abrumadores, también son un recordatorio de nuestro compromiso compartido con el futuro de nuestros niños y niñas, un futuro que todos estamos moldeando juntos, a pesar de las leyes.

2.4. BIBLIOGRAFÍA

Andrada-Zurita, C. (2019). *Maquiavelo y el concepto de república*. XIX jornadas nacionales de Filosofía y Ciencia Política. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Belavi, G., y Torrecilla, F. J. M. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>

Chilvers, J., y Kearnes, M. (2020). Remaking Participation in Science and Democracy. *Science, Technology, & Human Values*, 45(3), 347-380. <https://doi.org/10.1177/0162243919850885>

- Chilvers, J., y Kearnes, M. (2020). Remaking Participation in Science and Democracy. *Science, Technology, & Human Values*, 45(3), 347-380. <https://doi.org/10.1177/0162243919850885>
- Constitución Española (1978). «BOE» núm. 311, de 29/12/1978. Cortes Generales [BOE-A-1978-31229](https://www.boe.es/BOE-A-1978-31229)
- Contreras, P., y Montecinos, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 178-191.
- Dahl, R. (1988). Justificación de la democracia. *Revista De Ciencia Política*, 10(1), 105-129. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/rcp/article/view/6714>
- De La Guardia Romero, R. M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, Universidad de La Laguna.
- Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 20- 09-74.
- Eurydice. (1997). *The role of parents in the EU education system*. Eurydice European Unit.
- Fernández-Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Paidós.
- Godoy, O. (2001). Representación y democracia. *Revista de ciencia política*, 21(2), 18-68. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/rcp/article/view/7134/6670>
- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, A, 2002-25037, 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. páginas. *Boletín Oficial del Estado*, A, 2006-7899, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 2020-17264
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 27-06-80.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04-07-85.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, 10 de diciembre de 2013
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, A, 1995-25202, 33651-33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Lorenzo, P. (2009). *Dictadura, democracia, república: Un análisis conceptual*. Universidad Autónoma del Estado de México

- Ottone, E. (1985): *Planificación social: la opción participativa*. Biblioteca del ICESB.
- Paredes, J. P. (2011). Ciudadanía, Participación y Democracia. Deuda y Déficit en los 20 años de “Democracia” en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10(28), 473-499. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000100022>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Martínez-Valdivia, E., & Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Presidencia de la República. (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (BOE 04-08-70)
- Sánchez Morales, F. (1991). Los consejos de protección escolar en Murcia durante la II República (1931-1939). *Anales de pedagogía*, 9, 261-286.
- Sarkhosh, H., Sameri, M., y Hassani, M. (2021). Style of education, socio-economic status of the family and school factors on student achievement through the mediation of a sense of belonging to school. *Journal of School Administration*, 9(2), 240-268. <https://doi.org/10.34785/J010.2021.020>
- Schröder, P (2004). *Estrategias políticas*. FFN.
- Velásquez Ramírez, R. (2020). La democracia en cuestión: ¿Un modelo agotado? *La ciudadanía y lo político* (pp. 196-206). Universidad Inca Garcilaso de la Vega <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5144>
- Zaslove, A., Geurkink, B., Jacobs, K., y Akkerman, A. (2021). Power to the people? Populism, democracy, and political participation: a citizen's perspective. *West European Politics*, 44(4), 727-751

CAPÍTULO 3

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA COMO PARTE DE LA IDENTIDAD DEL CENTRO



3.1. IDENTIDAD ESCOLAR: DE LO INDIVIDUAL A LO COLECTIVO

El estudio sobre la identidad se impulsó en el siglo XX bajo la influencia del psicoanálisis con contribuciones esenciales de Mead, Goffman, Barth y Giddens, que aportaron diversos conceptos (encarnación, estigma, identidad relacional y conciencia práctica) y tres etapas históricas en su conceptualización que van desde un individuo centrado hasta un sujeto posmoderno descentralizado y fragmentado (Marcús, 2011). No cabe duda de que este concepto ha experimentado un notable cambio, pasando de ser vista como un elemento estable y definido de la personalidad, a entenderse como un proceso dinámico y en continuo desarrollo. Inicialmente, autores como Rorty y Wong (1990) consideraban la identidad como una manera relativamente fija en que una persona se relaciona consigo misma y con su entorno. Esta perspectiva sugería que era algo inmutable y predefinido. Sin embargo, esta visión tradicional ha sido desafiada por teorías más contemporáneas, como las de Wardekker y Miedema (2001), quienes proponen que la identidad es un proceso continuo de construcción y deconstrucción. Según ellos, se forma a través de un desarrollo constante de mantenimiento y reevaluación de compromisos personales con valores, personas y prácticas.

Pero la identidad no se construye en el aislamiento, sino que está profundamente influenciada por el entorno cultural y social (Wardekker y Miedema, 2001). En su formación, intervienen elementos como esquemas, géneros, motivos y metáforas, que son parte integral de la cultura. Estos elementos no solo proporcionan un marco para el desarrollo de la identidad, sino que también reflejan cómo las interacciones con otras personas y el contexto cultural en el que nos movemos juegan un papel crucial en este proceso.

A diferencia de la creencia común, la identidad no es estática, sino un fenómeno complejo en constante transformación que involucra procesos de representación, distinción e identificación hacia uno mismo y los demás sujetos sociales que promueven la autoconstrucción, construcción social y reconocimiento desde el otro (Reyes, 2023). Es decir, la constitución y desarrollo identitario abarcan desde la influencia de la estructura social, especialmente las instituciones tradicionalmente consideradas de acogida como la familia y la institución escolar, hasta las elecciones personales. Así, la identidad individual se convierte en una narrativa personal que está en constante desarrollo, moldeada por las experiencias, las relaciones y el entorno cultural. Cada persona crea y mantiene una historia única de identidad, que se ve afectada por las

oportunidades y limitaciones que la cultura ofrece. Esta visión dinámica de la identidad subraya la importancia del entorno en la construcción de quiénes somos, destacando que nuestras historias personales son tanto un producto de nuestras elecciones como de las circunstancias culturales en las que vivimos.

Sabiendo la influencia del contexto en la creación de la identidad individual se entiende la importancia del entorno educativo para el enriquecimiento de las identidades personales de los estudiantes. No se trata solo de adquirir conocimientos y habilidades, sino también de aprender a verse a uno mismo como un participante activo en las prácticas y tradiciones culturales. La educación, por lo tanto, es fundamental para el éxito académico y para capacitar a los estudiantes para navegar y dar forma a su lugar en un entorno social y cultural diverso. En base a ello, la identidad individual y la escolar son conceptos vinculados y en constante evolución.

Las escuelas, como entidades educativas, tienen sus propias historias de identidad, influenciadas por sus metas, lo que aspiran a ser los estudiantes y cómo ven su rol en este proceso. Según Thompson et al. (2016), la identidad escolar se entiende como la combinación de la organización, visión, misión, creencias e historia de una institución en una imagen coherente y funcional. Al igual que las identidades individuales, estas historias de identidad de las escuelas guían sus acciones, pero no las determinan completamente. Estas características moldean sus prácticas educativas, políticas y narrativas. La identidad de la institución considera a todas las personas dentro de la comunidad educativa, así como a los programas ofrecidos y su mandato educativo. Basándose en la distinción de Wardekker y Miedema (1997) entre las concepciones de transmisión y transformación de la educación, la identidad escolar puede tomar diferentes formas. Mientras la concepción de transmisión se enfoca en un mundo objetivo de conocimientos a ser dominados por los estudiantes, la transformación ve la educación como un proceso dinámico y participativo, donde el aprendizaje va más allá de la simple adquisición de conocimientos, pues también es facilitadora del crecimiento personal y del desarrollo de una identidad propia y única en cada estudiante. Las escuelas no solo imparten educación, sino que configuran cómo los estudiantes pueden interpretar su papel en la sociedad y contribuir a ella, preparándolos para ser ciudadanos activos y críticos en un mundo diverso y en constante cambio.

Así pues, cada centro educativo posee una identidad única, conformada por su misión, visión y valores. Estos componentes no solo definen su singularidad, sino que también les permiten operar dentro de los márgenes establecidos por la ley educativa,

considerándose fundamentales para determinar su dirección y principios educativos. Así mismo, tal y como expone Bellei (2004) la consolidación de la identidad escolar emerge como un pilar crucial en la consecución de un proceso de aprendizaje efectivo. En vista de ello, deberían ser tenidos en cuenta por las familias en el momento de la elección del centro educativo en el que matricular a sus hijos e hijas, buscando la alineación con los valores que desean reforzar, facilitando la coherencia entre ambos agentes educativos y promoviendo un entorno de aprendizaje que refleje y apoye las creencias y aspiraciones familiares. Especialmente en la actualidad, ya que se evidencia un conflicto notorio entre la cultura arraigada en la escuela y las identidades propias de los estudiantes en nuestro sistema educativo, que se acentúa en el sistema educativo público (Alarcón, 2020). El reto consiste en promover que la cultura del centro educativo se convierta en un espejo de las expectativas y deseos de su comunidad, creando un espacio donde los valores del hogar y la escuela se entrelazan y refuerzan mutuamente.

La cultura organizacional de los centros educativos, como sostienen Schein (1992), Gordon (1996) y otros autores, es un entramado complejo de valores, creencias y comportamientos que definen la identidad única de cada centro. Esta cultura, más que una serie de normas rígidas es un conjunto de supuestos y prácticas compartidos que guían las interacciones y decisiones dentro de la institución (Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo, 2009). Se manifiesta en cómo se abordan los desafíos, se establecen prioridades y se implementan estrategias educativas. Según Robbins (2004), estos valores y creencias no solo forjan actitudes en los empleados, sino que también determinan la interacción del centro con su entorno. Serna (1997) subraya que la cultura organizacional refleja cómo se hacen las cosas en un centro educativo, afectando la implementación de estrategias y la resolución de problemas. Por lo tanto, una cultura organizacional sólida, basada en valores compartidos, en una comunicación efectiva y liderazgo inspirador, es esencial para fomentar un ambiente productivo y adaptativo que garantice el éxito a largo plazo.

Ahora bien, lejos de ser estática e inamovible, la cultura organizacional, y a su vez la identidad que define a los centros educativos se define como dinámica, ya que, para ser eficaz, eficiente y de calidad debe adaptarse a las cambiantes necesidades y expectativas de la sociedad. Como señala Dubar (2002), esta adaptabilidad implica equilibrar la diferenciación y generalización, lo que lleva a reflexionar sobre qué elementos culturales deben preservarse y cuáles deben modificarse o abandonarse. Para

asegurar una evolución efectiva, es esencial que los centros educativos tengan en cuenta su realidad interna y cómo ésta se relaciona con la sociedad en general.

La revisión y adaptación de la identidad y cultura de un centro educativo no es solo una cuestión de respuesta a las demandas actuales, sino una preparación para el futuro. Además de ser un centro de formación académica, la escuela es “un espacio de construcción social, tanto de las identidades individuales como colectivas, constituye también un espacio afectivo desde el cual los niños/as y jóvenes se forman como personas, crean un sentido de pertenencia y logran perfilar su desarrollo socio-emocional” (Alarcón, 2020, p.92). Los cambios implementados deben estar orientados no solo a resolver problemas presentes, sino también a anticipar y preparar a los estudiantes para los desafíos futuros. Esto requiere una visión proactiva y una planificación estratégica que tenga en cuenta las tendencias futuras en educación, tecnología y sociedad (Jimenez-Cruz, 2019).

En este proceso de adaptación y evolución, la participación colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa resulta fundamental, ya que profundiza y fortalece el sentido de pertenencia, permite el auto-reconocimiento en el otro, y propicia un ambiente apto para el desarrollo de ideas, acciones y actitudes (Alarcón 2020; Hernández-Prados et al., 2015). Esto demanda que el bien común, la acción colectiva y el interés individual deben ser equilibrados para desarrollar un entorno de trabajo enriquecedor y de calidad. Es decir, implica la creación de espacios para el diálogo, el intercambio de ideas y la toma de decisiones colaborativa, asegurando que las voces de todos los implicados sean escuchadas y consideradas. La participación efectiva fomenta una cultura de pertenencia y compromiso, vital para el desarrollo de una educación de calidad que beneficie a toda la comunidad académica.

No obstante, siendo conscientes de que actualmente la igualdad protagónica en los procesos escolares no se ha conseguido por mucho que caminemos hacia comunidades de aprendizaje equilibradas en representación y participación, pero sin menospreciar el papel del resto de la comunidad educativa, generalmente se ensalza el rol docente en la toma de decisiones de los elementos que determinan la cultura escolar y la identidad del centro. Es por esto por lo que, el profesorado se convierte en un elemento crucial para la conformación de la identidad, tanto del centro educativo como de sus estudiantes. Los profesores, en su función de mediadores del conocimiento, son responsables de transmitir no solo un acervo de ideas y hechos acumulados culturalmente, sino también de fomentar en los estudiantes la capacidad de adaptarse y participar activamente en la

sociedad. Wardekker y Miedema (2001) destacan que este proceso de transmisión de valores puede ser pasivo o activo. En una aproximación pasiva, el conocimiento se transfiere de manera directa, mientras que, en un enfoque más activo, los estudiantes están involucrados en un proceso de aprendizaje más dinámico, donde adquieren conocimientos y habilidades de forma activa con el apoyo del profesorado en roles de supervisión, tutoría o mentoría.

Esta dimensión activa del proceso educativo es fundamental en la construcción de la identidad escolar y personal de los estudiantes. Los centros educativos, por tanto, deben ser conscientes de la importancia de incorporar o seleccionar a un equipo docente que comparta y refuerce los valores y la filosofía del centro. Según Egalite et al. (2014), la coherencia entre los valores del profesorado y los del centro es clave para asegurar la continuidad de su identidad y la estabilidad de la plantilla docente. Esto, a su vez, refuerza el sentimiento de pertenencia y compromiso de toda la comunidad educativa, como señalan Flitcroft y Kelly (2016).

El profesorado, por tanto, no solo es crucial en la transmisión de conocimientos, sino también en la modelación de un entorno que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. Esta función del docente como agente de cambio social no es nueva. Por el contrario, ha sido reincidentemente demandado por la pedagogía desde una visión del concepto de educación amplia y superadora de los límites del recinto escolar. Así pues, según Mapén-Franco y Franco-Estañol (2016) la transmisión de conocimientos es una tarea fundamental de los centros educativos pero no la más relevante, ya que representa una visión reduccionista de la educación, en contraposición, la educación, en sentido amplio, actúa como un catalizador para alcanzar niveles superiores de bienestar social, enriqueciendo la cultura, valores y habilidades de las personas, respaldar el desarrollo de sociedades democráticas y el Estado de derecho, así como estimular la innovación en ciencia y tecnología. Para Velásquez et al. (2005), parecería obvio manifestar que, a las tareas académicas e investigativas del profesional de la educación, se debían sumar también, la de comprender la acción educativa como una alternativa de desarrollo social, cultural y humano y hacerlo realidad con su intervención. Definitivamente, el papel del docente va más allá de la enseñanza académica; abarca la creación de un espacio donde los estudiantes puedan desarrollarse como individuos responsables, críticos y comprometidos con su comunidad. En este sentido, la elección y formación del personal docente se convierte en un factor determinante en la configuración de la cultura escolar

y, por extensión, en la formación de futuros ciudadanos capaces de contribuir positivamente a una sociedad democrática y diversa.

La actualización identitaria del centro escolar no es un proceso sencillo, pues implica el paso de la identidad individual a la colectiva, lo cual lleva implícito necesariamente el conflicto. Algunas instituciones abogan por una identidad más conservadora, otras se adaptan con mayor facilidad a las nuevas tendencias tecnológicas, innovadoras, participativas, comunicativas, etc. Sin entrar en el polémico debate: escuela tradicional o moderna, pues escapa de las pretensiones de este libro, nos adentramos en perfilar los elementos que definen una cultura escolar participativa. En este sentido, el énfasis se pone en la participación, y más específicamente, en la participación familiar, como veremos más adelante.

3.2. LA PARTICIPACIÓN COMO SEÑA DE IDENTIDAD. DE LA SOCIEDAD A LOS CENTROS EDUCATIVOS

La participación es un concepto intrínsecamente social, ya que implica la interacción y colaboración entre al menos dos individuos (Carrera Calderón, 2015). Se entiende como un acto colectivo que integra tanto la influencia de la sociedad en el individuo como la iniciativa personal para influir en el entorno social. En el entramado de una comunidad, para asegurar la libertad y estabilidad, es esencial una participación activa y genuina en la gestión pública y en la toma de decisiones (Yrarrázaval, 2019). Por ello, la participación ciudadana se convoca para abordar desafíos específicos, buscar soluciones comunes y unificar distintas voluntades en una acción colectiva (Merino, 1997).

La participación es una señal de identidad, pero su definición no resulta sencilla, pues, tal y como señala Carrera Calderón (2015), es dinámico y sujeto a las condiciones sociales, económicas y políticas cambiantes, subrayando su naturaleza evolutiva y su adaptabilidad a diferentes contextos y momentos históricos. El concepto de participación puede ser abordado desde múltiples perspectivas. De La Guardia Romero (2002) propone una clasificación basada en cómo diversos autores definen el término en la sociedad, y aborda la participación desde la democracia, control, socialización, poder, compromiso activo, cultura, resolución de conflictos, grupo, intervención en la toma de decisiones, y valor y actitud. Siguiendo este orden, en sociedades democráticas la participación se considera un ejercicio igualitario del derecho de elección y una implicación activa en los procesos democráticos. Canto (2017), por ejemplo, destaca la participación ciudadana como mejora de la eficacia y

legitimidad de las políticas públicas. En cuanto al control, Marchioni (2006) resalta la necesidad de una ciudadanía activa en la política más allá de la elección de representantes, buscando una representación efectiva.

Desde la perspectiva de la socialización, la participación, esencial para la formación de una verdadera sociedad, se relaciona con ser parte activa de la comunidad (Arbués et al., 2015; Avellaneda et al., 2019). Aunque la participación como poder, según Ganem (2010), permite que grupos menos influyentes ejerzan su libertad para alcanzar objetivos, en palabras de Cunill (2007), como compromiso activo se orienta a obtener beneficios comunitarios y al logro de valores sociales, siendo crucial para el desarrollo social.

La participación activa tiene una estrecha relación con la evolución de la cultura, ya que esta fomenta la reflexión crítica que da lugar a los procesos de cambio (García-Espín, 2016; Marchioni, 2004). De esta manera se crea una cohesión de grupo en el que se trabaja conjuntamente para el logro de los objetivos (Ander-Egg, 2002), llegando también a la participación como resolución de conflictos. Estos procesos requieren la toma de decisiones, la cuál puede ser participativa involucrando en ellos a todas las personas afectadas y favoreciendo el intercambio de opiniones y la formación de criterios políticos (García-Espín, 2016). Que una sociedad sea participativa precisa que esta característica forme parte de sus valores y actitudes para asegurar el éxito de cualquier proyecto comunitario, destacando la importancia del compromiso y la colaboración activa y consciente en la comunidad (Charlita, 1992; Zurita, 2010).

Hablar de participación es hablar de sociedad, pero como vemos, el concepto es amplio, y así lo entienden los diferentes sistemas organizativos que se encuentran marcados por las coordenadas espacio temporales. De modo que la participación en países democráticos adquiere posibilidades de realización distintas de las contempladas en regímenes de dictadura y opresión. Como no podría ser de otro modo, estos diferentes estados de gobierno definen su propia identidad como organización, como país, de hecho, la propia participación ligada a la democracia, no se ejerce de la misma forma en todos los países, es más, incluso se corre el riesgo de enmascarar bajo la democracia sistemas donde la participación de la comunidad es meramente consultiva (Morán Torres y Gutiérrez Molina, 2020). Ocurre que, dentro de un mismo país, como España, es posible que no en todas sus instituciones se refleje la democracia de la misma forma. Este es el caso de los centros educativos. Como bien se ha expuesto en apartados anteriores, la identidad es singular, por lo que resulta bastante común que coexistan centros con perfiles identitarios aparentemente dispares.

En este sentido, se perciben algunas instituciones con una identidad más tradicional y neoliberal, que destacan por presentar una estructura y enfoque académico riguroso, que ponen un énfasis especial en la disciplina, el rendimiento académico y el éxito individual, adoptando metodologías de enseñanza estructuradas y centradas en el currículo (Collet y Tort, 2016). Orientados hacia la preparación para el mercado laboral, estos centros a menudo integran programas de estudios con un fuerte enfoque en habilidades empresariales y de liderazgo. En ellos, abundan términos que solemos atribuir al mundo empresarial, como la eficacia, competitividad, rendimiento, productividad, o calidad (Colella y Díaz, 2017). La importancia de los resultados académicos es primordial, evaluados frecuentemente a través de pruebas estandarizadas y logros académicos medibles. Estos centros suelen disponer de instalaciones de alta calidad y recursos tecnológicos avanzados, lo que refleja una inversión significativa en el entorno físico de aprendizaje, con el objetivo de proporcionar una educación que cumpla con los estándares de excelencia y eficiencia en un contexto global competitivo.

Otros centros educativos enfatizan el desarrollo integral del alumnado. Valoran en mayor medida el crecimiento personal y emocional, la creatividad y el pensamiento crítico, educando a los estudiantes como ciudadanos globales responsables. Los enfoques pedagógicos en estas instituciones son flexibles y colaborativos, favoreciendo metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución colaborativa de problemas. Estos centros se caracterizan por su apertura a la diversidad cultural, promoviendo la inclusión y la igualdad y creando entornos de aprendizaje acogedores y respetuosos con todas las perspectivas (Guiral y Ortega-Cabello, 2021). Además, se esfuerzan por fomentar la participación activa en la comunidad y el compromiso con causas sociales, subrayando la importancia de la responsabilidad social, la justicia y la ética (García Gómez, 2018). En estos centros, la educación no solo se ve como una preparación académica, sino como un medio para formar individuos conscientes y comprometidos con el bienestar colectivo y la justicia social.

En el marco de la democracia española, el sistema educativo desempeña un rol crucial en fomentar una cultura política y cívica orientada a la implicación ciudadana en los problemas colectivos, tal como postula Bolívar (2016). Este enfoque, que busca democratizar la escuela y convertirla en una comunidad activa y cooperativa, es clave para mejorar la calidad educativa y para capacitar a la ciudadanía en la participación responsable en procesos sociales, según destacan autores como Zurita (2013) y Márquez y Sandoval (2016). De esta manera, la educación en España no solo pretende reflejar los valores democráticos de la

sociedad, sino que también prepara a las generaciones futuras para un compromiso activo y consciente en la construcción de una sociedad más inclusiva y participativa teniendo en cuenta la libertad de elección de centros de las familias.

Características de los centros participativos

En el extenso campo de la educación, las escuelas participativas emergen como auténticos laboratorios del aprendizaje, donde profesores, estudiantes y, ocasionalmente familias, colaboran en la creación de conocimiento. Pero ¿qué aspectos definen a las escuelas participativas? En este apartado se exploran las características fundamentales que delimitan a estas instituciones educativas vanguardistas. Desde la democracia en el aula hasta la autonomía del estudiante, pasando por la conexión entre teoría y práctica, nos embarcamos en un viaje donde la participación no es solo una herramienta, sino la piedra angular de un edificio educativo sólido y dinámico.

La implementación de modelos participativos en el ámbito educativo, según Díez-Gutiérrez (2020), exige considerar cuatro aspectos clave. En primer lugar, destaca como un elemento crucial, la creación de asociaciones que permitan fomentar una participación democrática activa en la comunidad educativa. Esto implica la inclusión significativa de estudiantes y sus familias, estableciendo un entorno donde la gestión del centro educativo se lleve a cabo de manera colaborativa, permitiendo que todos los involucrados contribuyan a la toma de decisiones. En segundo lugar, destaca la importancia de apoyar y reconocer los derechos de las asociaciones de madres y padres (AMPAS) y organizaciones estudiantiles. Se subraya la necesidad, por un lado, de proporcionar financiamiento y recursos por parte de las administraciones educativas, garantizando así la participación efectiva de estos grupos en el sistema educativo; y por otro, de asegurar una colaboración efectiva entre el profesorado y las familias, respaldada por las autoridades educativas, para fomentar un ambiente educativo enriquecedor y participativo. Además, se propone, en tercer lugar, aumentar la implicación de los gobiernos locales en la educación, otorgando a los ayuntamientos una mayor influencia en la organización y administración de servicios y actividades educativas. Esta medida busca facilitar la coordinación y la eficiencia en la oferta educativa a nivel local. Finalmente, se aboga también por considerar que la educación trasciende las paredes del aula, extendiéndose al entorno comunitario en su totalidad. Por tanto, se deben establecer mecanismos para la participación activa de la comunidad en los procesos educativos, integrando los centros educativos en las dinámicas sociales y culturales de su

entorno. Este enfoque holístico busca no solo mejorar la experiencia educativa, sino también fortalecer los lazos comunitarios y la cohesión social.

Para alcanzar el ideal de una escuela participativa, es esencial adoptar una perspectiva holística que trascienda el cumplimiento de estándares mínimos y aspire a la excelencia de calidad. Según Flecha (2010), esto implica implementar prácticas democráticas tanto en la gestión del centro como en el aula, involucrando activamente a estudiantes, padres y docentes en la gobernanza de la institución educativa. La democratización de las escuelas conlleva una transformación integral que abarca no solo el espacio físico, sino también los métodos educativos y los procesos administrativos, permitiendo así que todos los miembros de la comunidad educativa participen activamente. García-Yeste et al. (2013) resaltan que este enfoque fomenta valores democráticos y facilita la comunicación efectiva entre diversos grupos, promoviendo una ciudadanía activa que influye más allá de las paredes del centro educativo.

La transformación hacia un modelo más participativo exige de prácticas y políticas que promuevan la participación de todos los actores en el entorno escolar (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017). Sin embargo, la estructura tradicional de las escuelas, caracterizada por su rigidez y jerarquía, presenta un desafío para este cambio, por lo que resulta necesario implementar proyectos que permitan una reflexión crítica sobre la situación actual de la institución y los pasos necesarios para fomentar una mayor participación.

Una escuela verdaderamente democrática requiere de la apertura a la participación de todos los agentes implicados, adaptando sus características a las necesidades emergentes (Cornejo et al., 2007). Con esto nos acercamos a una cultura colaborativa donde todos los miembros estén comprometidos con la mejora continua del centro (Moliner García et al., 2016). Sin limitarse a acciones normativas, como la implicación en las Asociaciones de Padres y en los Consejos Escolares, debe buscarse una alianza genuina para el análisis conjunto, la toma de decisiones consensuada y la implementación de estrategias eficaces. No es un proceso fácil ya que implica no solo el contenido curricular, sino también la inclusión de actividades vivenciales democráticas (RietmulderThe y Marjanovic-Shane, 2023). Además, para que estas iniciativas sean efectivas, las políticas educativas deben fomentar y regular la participación de todos los agentes educativos, tanto internos como externos.

Sabiendo que la participación y democracia son conceptos intrínsecamente vinculados, de modo que resulta imposible concebir una verdadera democracia sin una participación activa y significativa (Trilla y Novella, 2011), el modelo de escuela

participativa se concibe como un foro ciudadano, un espacio público para la participación activa y la construcción de relaciones democráticas, así como un entorno pedagógico que empodera a niños y niñas para pensar y actuar autónomamente (Osoro y Castro, 2017).

A pesar de la demanda de una escuela democrática que prepare a los alumnos para vivir en un entorno participativo, se observa que algunos centros educativos mantienen una estructura rígida con inmovilismo ante la demanda de cambio, compuesta de roles definidos e impenetrables, y limitan la participación de los agentes a lo estrictamente estipulado por la ley (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017). En relación con la democratización de los centros educativos, se plantea la necesidad de establecer mecanismos que posibiliten este proceso. Para generar la participación, se enfatiza la importancia de cultivar un sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa. Andrés y Giró (2016) sugieren que este sentimiento de pertenencia contribuye a que los individuos se sientan parte importante en el proceso educativo. Asimismo, Belavi y Murillo (2020) señalan cinco requisitos esenciales para promover la participación escolar. Estos incluyen la distribución equitativa de recursos atendiendo a las necesidades de cada alumno o familia, la perspectiva de inclusión y respeto a la diversidad social y cultural, un gobierno institucional democrático que tenga en cuenta las diferentes voces en la toma de decisiones, un currículum democrático que refleje las características del sistema social y una cultura del centro que practique la participación y construya su identidad desde los ideales de justicia democrática.

En este contexto, se destaca la importancia de que el centro tenga una actitud de acogida, fundamental para educar en libertad. Esto demanda tres requisitos o condicionantes (Booth y Ainscow, 2012; Epstein, 2018). En primer lugar, las instituciones educativas deben proporcionar oportunidades para que los agentes participen (Andrés y Giró, 2016). En segundo lugar, se debe realizar una labor de difusión importante para que los posibles participantes conozcan estas oportunidades. Y en tercer lugar, es crucial que los diferentes agentes educativos se comprometan activamente en el proceso de participación. Este enfoque integral busca no solo mejorar la experiencia educativa, sino también fortalecer los lazos comunitarios y la cohesión social (Brown, et al., 2020).

Dentro del amplio abanico de atributos que caracterizan a las escuelas participativas, la participación de las familias se erige como un pilar fundamental para la configuración de un entorno educativo dinámico y enriquecedor. Este elemento no se

limita a simples interacciones circunstanciales, sino que trasciende la colaboración ocasional entre la institución educativa y los padres, convirtiéndose en un tejido intrínseco que impregna cada rincón de la experiencia educativa. En este contexto, la participación de las familias no solo se concibe como un acto puntual de involucramiento en las actividades escolares, sino como una conexión continua que se nutre mutuamente. Para alcanzar esta integración, las instituciones educativas deben reconsiderar su funcionamiento, embarcándose en un proceso de reflexión y análisis que identifique las formas actuales de participación en el centro y explore mejoras para lograr una mayor implicación de todos los agentes educativos, según Simó-Gil y Feu (2018).

En este sentido, para superar la visión limitada de las familias como meros agentes de apoyo académico, es crucial explorar formas más profundas de participación que requieren un mayor compromiso. De esta forma, las familias no sólo desempeñan un papel activo en el respaldo académico, sino que también emergen como colaboradores esenciales en la toma de decisiones que afectan la vida escolar, aunque esta práctica de cogestión sea menos común en el ámbito educativo español. Es importante resaltar que la apertura a la participación no solo debe ser una actitud de los centros educativos, sino que todo el entorno educativo debe estar consciente de las oportunidades para una implicación activa, permitiendo que la relación y la comunicación fluyan en ambas direcciones, como señalan Garreta y Llevot (2015). En última instancia, se aspira a establecer un compromiso constante y profundamente arraigado, creando una sinergia vital entre el hogar y la escuela. Este compromiso no se limita solo a los padres, sino que se extiende a toda la red familiar, fomentando una red de apoyo que va más allá de los límites de las aulas. En consecuencia, se considera pertinente dedicar un apartado especial a la participación familiar en este capítulo, como se detalla en la siguiente sección.

3.3. LA COLABORACIÓN FAMILIAR EN LAS ESCUELAS PARTICIPATIVAS

Si hablamos de involucrar a las familias en el proceso educativo y en los propios centros, resulta imprescindible pensar acerca de la importancia de optar por centros educativos alineados con sus propios sistemas de valores. Esta capacidad de elección es vital, y refleja la diversidad de enfoques y necesidades existentes en nuestra comunidad. En el derecho de los padres a la elección del centro educativo de sus hijos reconocido desde hace tiempo se destacan dos razones fundamentales según Millán Puelles (1977):

por un lado, se subraya el protagonismo natural de la tarea educativa de la familia, esencial para el desarrollo afectivo, moral y personal que permita trascender el egoísmo inicial para cultivar la solidaridad desde los primeros años de vida; y por otro, se sostiene que la educación es el complemento natural de la procreación, extendiendo y apoyando el proceso de desarrollo iniciado con la generación. No podemos olvidar que la educación tiene como fin último preparar a los más jóvenes para ser parte activa de una sociedad caracterizada por su diversidad, pluralidad, interconexión y democracia.

Sin embargo, en un intento de adaptarse a las nuevas situaciones sociales, esta elección se encuentra condicionada por los criterios empleados en la distribución del alumnado en escuelas públicas financiadas. En España destaca la "zonificación escolar" basada en la ubicación geográfica sobre el "school choice" que permite la elección libre del centro, aunque se va avanzando hacia un "cuasi-mercado escolar" que se entrelaza con la implementación generalizada de programas bilingües, especialmente en inglés, generando desafíos en este contexto educativo (Murillo et al., 2021). Las escuelas, como microcosmos de la sociedad, deben asumir la tarea no solo de representar la realidad social, sino también de equipar a los estudiantes para enfrentar los retos del mañana. En este sentido, el bilingüismo representa una estrategia determinada orientada a la expansión de las competencias de las nuevas generaciones, con el propósito de mejorar **sus perspectivas de empleo en el contexto del mercado laboral global, ya que "en el contexto de la sociedad globalizada, el idioma inglés se establece como el principal medio de comunicación internacional"** (Hernández-Prados et al., 2021 p.1).

Ahora bien, cualquier aspecto que se introduce normativamente, requiere de su integración en la escuela, abriendo el proceso a múltiples interpretaciones y manifestaciones por parte de la comunidad educativa. Así pues, siguiendo con el ejemplo anterior, se han analizado diversos programas de enseñanza del inglés en secundaria y no todos los programas están estructurados de manera adecuada, no siempre logran cumplir con los objetivos y además la participación de las familias es mínima (Hernández-Prados et al., 2021). Complementariamente, desde la perspectiva familiar, el estudio de Gambín Martínez et al. (2018) resalta la satisfacción de las familias con el progreso de sus hijos en el aprendizaje del inglés, pese a que las madres con un nivel más bajo de dominio del inglés tienden a tener actitudes menos favorables, de ahí la importancia de mejorar la colaboración entre docentes y familias que promuevan un mayor conocimiento y satisfacción con la modalidad bilingüe.

Resulta imperativo que, en especial en el sector público, se promueva una educación en instituciones que, además de respetar la diversidad de criterios familiares, estén en consonancia con las demandas de nuestra sociedad actual. Estos centros deben ser entornos donde se fomente la comprensión mutua y el respeto por las diferencias, preparando a los estudiantes para una participación ciudadana activa y consciente. Esto conlleva una formación integral, proporcionando las habilidades necesarias para contribuir de manera efectiva en un mundo globalizado y multifacético. De esta manera, la escuela se transforma en un vivero de futuras generaciones, sembrando las bases para una sociedad más equitativa, inclusiva y democrática. Todo ello parte de que los centros educativos sean ejemplo del ideal de sociedad asegurando la continuidad en la familia e involucrándolas para asegurar la participación de toda la comunidad.

La dinámica de participación escolar se extiende más allá de los límites de la institución educativa, involucrando una variedad de actores y métodos de participación, siendo especialmente significativa en la relación entre la familia y la escuela. Aunque este concepto tiende a asociarse principalmente con la escuela, es crucial reconocer el papel primordial de la familia en la formación y desarrollo del individuo (Hernández-Prados, 2014). Históricamente, la familia ha sido el primer entorno educativo (Páez, 2017), una institución cuya influencia precede incluso a la creación de las escuelas formales. En este marco, la participación escolar no solo se enfoca en desdibujar la división tradicional entre lo educativo y lo familiar, sino también en fomentar una colaboración efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa (Rodas, 2017). Este esfuerzo busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también reconocer y potenciar las múltiples posibilidades educativas que emergen de esta interacción. Así, se desafía la opacidad que a menudo caracteriza los procesos escolares y se promueve una participación más transparente y democrática, implicando activamente tanto a las familias como a las instituciones educativas en el desarrollo integral de los estudiantes.

En la trayectoria histórica de la educación, el rol de los padres ha experimentado una evolución significativa. Inicialmente, eran ellos quienes asumían la totalidad de la responsabilidad educativa y de cuidado de sus hijos, pero con la instauración de la educación escolar obligatoria, esta dinámica cambió. A partir de entonces, las responsabilidades educativas se compartieron entre la familia y la escuela, estableciendo un nuevo modelo de colaboración en el proceso educativo (Egido, 2015). Este cambio no ha disminuido la importancia de la familia como el primer entorno educativo, sino que ha recalibrado su función dentro de un sistema más amplio. La familia sigue siendo el

punto de partida en la educación, donde los padres inician la formación de sus hijos y establecen las bases para su desarrollo futuro. Sin embargo, conforme los niños avanzan hacia la educación formal, los padres continúan su rol de educadores, pero en un formato diferente. En lugar de ser los únicos responsables, ahora colaboran con las instituciones educativas, formando un equipo con los profesores y el personal escolar. Esta colaboración no solo es práctica sino también está respaldada por una regulación legal que reconoce y estructura este papel compartido (Gaviria, 2014). Esta evolución en el papel de los padres refleja la comprensión de que la educación es un esfuerzo colectivo, donde la participación familiar juega un papel crucial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, reforzando la interacción entre el hogar y la escuela en la búsqueda de una educación integral y de calidad.

Entendiendo la educación como un esfuerzo colectivo, sin duda las escuelas participativas tendrán que abordar el papel de las familias, pues son fundamentales en la educación de sus hijos, no solo en el hogar sino en colaboración con las escuelas, existiendo una responsabilidad compartida (Caspé et al., 2011). La implicación familiar en la educación escolar contribuye a la autoeficacia académica, la motivación intrínseca y la autorregulación de los estudiantes, pero, además, también se correlaciona con mejores resultados académicos (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). Esta perspectiva implica que las escuelas deben incentivar la participación familiar y que los padres deben estar involucrados tanto en el hogar como en el entorno escolar.

La participación familiar en la educación escolar es una cuestión de corresponsabilidad educativa, una labor colectiva, donde todos los miembros de la comunidad tienen un papel que desempeñar, significando el futuro de la sociedad (García-Sanz et al., 2016). Por tanto, la participación de las familias en la educación no es solo una necesidad académica sino también una responsabilidad moral, que demanda que las familias sean integradas en las decisiones de los centros educativos. A pesar de que cada familia, con sus particularidades y condicionantes únicos, refleja la diversidad e inestabilidad inherente a la institución familiar (Ceballos, 2006), no podemos olvidar, como nos recuerda Hernández-Prados (2014) la ineludible función educativa de las familias. De ahí que, una participación efectiva de los padres en la vida escolar no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalece la colaboración entre el hogar y la escuela, creando así un ambiente más inclusivo y participativo en el proceso educativo.

La situación se complica aún más si tenemos en cuenta el contexto social y la realidad a la que se enfrentan las familias para poder garantizar unos mínimos de vida saludable. Así pues, un incremento en el consumismo a menudo requiere de una situación laboral activa por parte de ambos padres, por lo que las responsabilidades educativas, en muchas ocasiones, recaen sobre los abuelos. Este panorama, descrito crea un entorno complejo para la participación parental en la educación de los hijos (García-Sanz et al., 2010). Esta complejidad a menudo lleva a los padres a dudar de sus capacidades educativas, optando por delegar la educación de sus hijos al sistema educativo (Covarrubias et al., 2020). Tal actitud se contrapone a la pedagogía de la alteridad, donde se enfatiza la importancia del rol activo y colaborativo de las familias en el proceso educativo (Hernández-Prados, 2014). En este sentido, resulta esencial que las familias no releguen la total responsabilidad educativa a las escuelas, sino que busquen maneras de involucrarse activamente, superando los obstáculos que les impiden participar de manera efectiva. Igualmente, se requiere que el papel educativo familiar sea asumido por parte de toda la comunidad educativa como algo insustituible, por la diversidad de aspectos que tienen cabida en ella (aprender a convivir en familia y sociedad, aprender a dialogar, a ser a dar, a perdonar, a respetar al otro, a acoger, etc.) y por la naturalidad con la que los contenidos educativos se manifiestan (Hernández-Prados, 2009). Pero esta labor no puede hacerse adecuadamente desde el sentido común y desde la soledad/privacidad, requiere de cualificación aunque sea autodidacta, y de la colaboración de los centros educativos, además de otras instituciones. Esta colaboración entre familias y escuelas puede fortalecerse, creando un entorno educativo más inclusivo y participativo, donde se reconozca y se aproveche el valioso aporte cada una de ellas tienen en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

La evolución de la sociedad industrializada ha llevado a un cambio significativo en la estructura y funciones de la familia, como destaca Pascucci (2003). Este cambio ha implicado una transferencia parcial de la responsabilidad educativa de los hijos de la familia a las instituciones educativas, adoptando un enfoque de educación comunitaria. Sin embargo, Pascucci argumenta que esta tendencia no es del todo positiva y enfatiza la necesidad de que las familias reconozcan la importancia de su rol en la educación. Se hace esencial, por tanto, revalorizar el concepto de responsabilidad familiar en la educación, exigiendo una implicación activa en las cuestiones educativas y no limitándose a satisfacer las necesidades básicas o a seleccionar centros educativos desde una perspectiva clientelar.

En esta misma línea Rodas (2017) amplía esta visión y señala que la responsabilidad parental abarca no solo la crianza de los hijos, sino también un compromiso con las instituciones educativas. Esto implica que los padres participen activamente en la comunidad educativa, asumiendo responsabilidades y apoyando el proceso educativo. Esta participación activa y consciente de los padres en la educación escolar se convierte en un pilar fundamental para fortalecer la colaboración entre la familia y la escuela, creando un entorno educativo más inclusivo y participativo. La colaboración familiar en las escuelas no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también refuerza la interacción entre el hogar y la institución educativa, contribuyendo así a un desarrollo académico y personal más integral de los estudiantes.

Con esto no queremos decir que las familias estén ausentes en la educación de sus hijos, sino que existe la necesidad de una implicación más amplia de las familias en diversos aspectos educativos (Anabalón et al., 2008). Lo cierto es que, aunque los padres suelen estar comprometidos con aspectos como los pagos escolares y la asistencia a reuniones, a menudo descuidan áreas cruciales como el apoyo en las tareas, el fomento de hábitos de estudio, y el tiempo dedicado a sus hijos (Zabalza, 1998). Este desequilibrio sugiere que la participación parental en la escuela no solo debe ser una cuestión de cumplir con las obligaciones administrativas, sino también un compromiso más profundo y holístico con la educación de los hijos.

La participación parental no es un capricho, una moda, sino que aparte de lo que hemos ido viendo en este libro y es una responsabilidad que trae beneficios tanto para las familias como para los centros educativos (Grant y Ray, 2013). Por un lado, la participación activa de los padres en la vida escolar fortalece su relación con el centro educativo, incrementando la satisfacción con los docentes y la institución, el sentimiento de pertenencia, y reforzando su compromiso con la educación de sus hijos. Por otro lado, la implicación de los padres apoya y facilita el trabajo de los docentes y contribuye a mejorar los resultados académicos de los estudiantes. En este contexto, la participación de las familias se convierte en un elemento esencial para el éxito de la educación, no solo en términos de logros académicos, sino también en la construcción de una comunidad educativa sólida y colaborativa.

La implicación de las familias en las escuelas trasciende los beneficios prácticos y académicos para adentrarse en un terreno ético y democrático. Como apunta Medina (1983), la participación familiar no es solo una cuestión de colaboración; es un componente esencial para la democratización de los centros educativos. Esta

participación refleja la corresponsabilidad educativa de los padres junto con el sistema educativo, una tarea compartida que va más allá del aula y se extiende a la formación integral de los niños en un ambiente enriquecido con valores socioeducativos.

En este sentido, Ortega et al. (2009) enfatizan la importancia de la participación de las familias en la gestión de los centros escolares, subrayando que la educación no solo implica la transmisión de conocimientos académicos, sino también de valores morales. Para que estos valores tengan un significado profundo y sean efectivos, es crucial que las familias los conozcan y participen activamente en su implementación. La escuela y el hogar deben funcionar como esferas complementarias donde se refuerzan y se viven estos valores de manera coherente. La participación de las familias en este proceso garantiza que los valores enseñados en la escuela se alineen con los del hogar, creando un entorno educativo cohesivo y unificado, y fortaleciendo así el desarrollo moral y ético de los estudiantes.

La ética de la compasión solidaria, especialmente en la visión de Lévinas (1999), ofrece un marco teórico esencial para entender la responsabilidad intrínseca en las relaciones humanas, incluidas las que se dan entre familia y escuela. Según Lévinas, la responsabilidad hacia los demás no es una elección, sino una consecuencia inherente a nuestra existencia. En el ámbito educativo, esto se traduce en una interdependencia entre educadores, estudiantes y familias, donde la presencia del otro - especialmente cuando se muestra vulnerable - impone una obligación moral que va más allá de la simple simpatía o condescendencia. Según este mismo autor, el acercamiento a los demás debe ser uno de acogida y cuidado, sin juicio, atendiendo a sus necesidades y no abandonándolos. Esta es la respuesta ética y educativa ante la vulnerabilidad, una responsabilidad de hacerse cargo de la situación del otro (Lévinas, 1986). Este enfoque se ve reflejado en la educación, donde cada individuo y su circunstancia son únicos. Ortega (2010) subraya la importancia de entender estos condicionantes individuales para responder adecuadamente a las necesidades educativas de cada alumno.

Bajo la perspectiva de Lévinas, la participación activa y responsable de las familias en la educación de los niños no solo es una obligación ética, sino también una práctica que conduce a resultados positivos en el desarrollo de los estudiantes. Esta participación se manifiesta en la creación de redes de apoyo que respaldan y sostienen a cada estudiante, contribuyendo a una mejor autopercepción y comprensión de los procesos educativos. Sin embargo, cuando las familias descuidan su papel ético y moral en la educación de sus hijos, ya sea por distracciones sociales, laborales o por adoptar una

postura pasiva, colocan a sus hijos en una posición desventajosa en comparación con aquellos que disfrutan del apoyo educativo constante de sus padres. En conclusión, las familias que eligen una participación activa no solo cumplen con su responsabilidad ética, sino que también fomentan un entorno propicio para el crecimiento y el éxito educativo de sus hijos, reforzando el vínculo entre el hogar y la escuela y contribuyendo a la construcción de una comunidad educativa más fuerte y solidaria.

La responsabilidad de las familias en la educación, aunque intrínseca, no siempre viene acompañada de la capacidad necesaria para cumplirla de manera efectiva. Como resalta Hernández-Prados (2014), cobra importancia que las instituciones educativas, como entidades formadas específicamente para la tarea educativa, ofrezcan su apoyo a las familias. Este apoyo es fundamental para aumentar la confianza de los padres en sus propias habilidades educativas y proporcionarles los referentes necesarios para actuar con autonomía y eficacia. Pero esta colaboración no debe ser unidireccional. Así como las escuelas deben abrirse a las familias, estas últimas también deben mostrar interés y compromiso por involucrarse en el ámbito escolar. Efectivamente, la participación de las familias en la vida escolar no es un fenómeno espontáneo, sino que debe ser fomentado mediante políticas y prácticas específicas (García-Sanz et al., 2010). Con el tiempo, estas medidas pueden institucionalizar la participación familiar y motivar a un número creciente de familias activas.

Para facilitar este acompañamiento de las familias los centros educativos han de crear espacios que fomenten valores compartidos, basados en la confianza, la responsabilidad compartida y la cooperación, siempre respetando el derecho de todos los involucrados (Calvo et al., 2016). La realización efectiva de esta interacción depende en gran medida del papel desempeñado por los docentes, y en particular de los tutores, cuya actitud receptiva y de acogida es clave para la construcción de puentes entre la familia y la escuela (Anabalón et al., 2008). Por tanto, las escuelas deben ofrecer orientación y apoyo, y las familias deben comprometerse a involucrarse y contribuir en el proceso educativo.

A pesar de las buenas intenciones, muchas escuelas han enfocado sus esfuerzos en ofrecer una educación de alta calidad centrada en lo cognitivo, priorizando los resultados académicos y descuidando los aspectos más humanizadores de la educación, incluyendo el acogimiento y la integración de las familias. Esta tendencia ha contribuido a crear una distancia creciente entre las escuelas y las familias, las cuales continúan operando de manera aislada, sin reconocer plenamente que sus roles y responsabilidades son

compartidos. Tal y como señala Hernández-Prados (2014), esta división aumenta la vulnerabilidad de las familias, en especial aquellas que enfrentan inestabilidades económicas y laborales que dificultan la conciliación familiar y la implicación en el proceso educativo.

Esto conecta con la importancia de una actitud de apoyo y escucha de los centros educativos hacia las familias, buscando comprender, acoger y reconocer sus necesidades con compasión (Gárate y Ortega, 2013). Lo cierto es que la escuela no solo se compone de un currículum formal, sino también de un currículum oculto, donde se deben transmitir conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permitan a los niños adaptarse a la sociedad, independientemente de sus circunstancias familiares. Esto refuerza la relevancia de la identidad de la escuela y que en el hogar se compartan un conjunto de valores y expectativas, aprendiendo a convivir y creando acciones que faciliten la implicación familiar y que generen un sentimiento de corresponsabilidad (Viguer y Solé, 2012).

El fomento de la implicación familiar en las escuelas constituye un aspecto crítico en el sistema educativo, tanto por su importancia pedagógica como por su dimensión ética, una responsabilidad que todos los docentes deben asumir (Marchesi y Pérez, 2004). Para hacer efectiva esta implicación, es esencial que los centros educativos integren en sus proyectos educativos compromisos claros y concretos entre las familias, el alumnado y las propias instituciones (Parra et al., 2014). Los docentes, actuando como intermediarios educativos, juegan un papel fundamental en este proceso, promoviendo la participación familiar y manteniendo una comunicación fluida y constructiva con los padres o tutores (Cuevas, 2019) y respetando sus singularidades (Ortega, 2014).

Este protagonismo, unido a la diversidad de formas, niveles e intensidad en la que la participación familiar puede materializarse, en función de los diversos actores involucrados (docentes, familias y estudiantes), destaca la riqueza y complejidad inherentes a este constructo. Este reconocimiento no solo subraya la variedad de maneras en que las familias pueden participar en la vida educativa, sino que también nos insta a valorar la singularidad de cada interacción. Al comprender la complejidad de la participación familiar, estamos mejor preparados para desarrollar estrategias inclusivas y personalizadas que fortalezcan los lazos entre la escuela, las familias y los estudiantes, fomentando así un entorno educativo enriquecido y colaborativo.

Para lograr la colaboración familiar en las escuelas, es vital llevar a cabo intervenciones que se centren en la sensibilización y formación necesarias para enseñar

a participar, tanto a los educadores como a las familias, fomentando la transmisión de estos valores (Parra et al., 2017). Esto no solo incrementa las posibilidades de construir comunidades educativas participativas, sino que también fortalece la cohesión y el compromiso de todos los implicados. Por un lado, es crucial que las familias reconozcan y asuman su papel educativo y comprendan la importancia de su implicación en el proceso educativo. Por otro lado, los centros educativos deben ser receptivos y valorar la colaboración de las familias en todos los aspectos de la educación (Domínguez, 2010). En resumen, la construcción de un entorno educativo colaborativo y solidario requiere una sinergia entre la escuela y la familia, una interacción que beneficia a toda la comunidad educativa y contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes.

3.4. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, A. E. Y. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102.
- Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C., y Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987400>.
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad 3: Aspectos operativos y proyectos específicos. Colección: Política, servicios y trabajo social*. Editorial LUMEN.15ª. Edición, ampliada y revisada. LUMEN/HVMANITAS.
- Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <http://dx.doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Arbués, E., Arthur, J. Kristjánsson, K., y Naval (2015). ¿Aprender a participar? presupuestos, datos y una propuesta. *Revista de Estudios de Juventud*, 107, 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5137315>
- Avellaneda, B. L. V., Solarte, M. E. R., y Arango, B. P. R. (2019). Influence of parental styles in communitary participation. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2, 32-51. <https://core.ac.uk/download/pdf/287229894.pdf>
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bellei, L. M. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Fondo de naciones unidas para la infancia (UNICEF).

- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. <http://dx.doi.org/doi:10.15366/riejs2016.5.1>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Brown, J. C., Graves, A. M., y Burke, M. A. (2020). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority–Minority Urban School District. *Urban Education*, 1-36. <https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/0042085920902245>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Canto, R. (2017). Participación ciudadana, pluralismo y democracia. *Tla-melaua*, 10(41), 54-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000100054&lng=es&tIing=.
- Carrera Calderón, F. A. (2015). La participación ciudadana y el control social en Ecuador. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2(1), 47-65.
- Caspe, M., López, M. E., Chu, A., y Weiss, H. B. (2011). Enseñar a los profesores: formar a los docentes para involucrar a las familias en el desempeño escolar. En H. B. Weiss (Ed), *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje* (pp. 165-194). Harvard Family Research Project. <https://archive.globalfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/HFRP%20NPTA%20Brief%20educator%20preparation.pdf>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, 12(1), 33-47. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Charlita, R. (1992). *Desarrollo de la comunidad, definición, interpretación, teórica y práctica*. Caracas: Ediciones Centauro.
- Colella, L. y Díaz, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educación*, 53(2), 447-465.
- Collet, J. y Tort, A. (Coord.). (2016). *La Gobernanza Escolar*. Morata
- Cornejo, R., González, J., y Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Covarrubias, M. A., Cuevas, A., y Reza L. (2020). La importancia de la formación de valores en la infancia: respeto y responsabilidad. *Revista Amazónica*, 25(2), 558-578. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7788>

- Cunill, N. (2007). La democratización de la administración pública. Los mitos a vencer. En C. H. Acuña (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas. Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 425-462). Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- De La Guardia Romero, R. M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, Universidad de La Laguna.
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Una visión amplia de la participación y gestión ciudadana en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15. https://77www.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra
- Egido, I. (2015). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Epstein, J. L. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. Routledge.
- Flecha, R. (2010). Las "escuelas democráticas" de Michael W. Apple y James A. Beane en nuestro contexto. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(1), 176-178. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8634/8177>
- Flitcroft, D., y Kelly, C. (2016). An appreciative exploration of how schools create a sense of belonging to facilitate the successful transition to a new school for pupils involved in a managed move. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 301-313. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1165976>
- Gambín Martínez, M. J., y Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2018). La percepción de las familias ante la enseñanza de segundas lenguas. *Revista Fuentes*, 20(1), 11-27. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3847>
- Ganem, P. (2010). La participación social en educación. *Educare. Renovación Educativa*, (número especial), 7-10. <http://issuu.com/pecnacional/docs/renovacionespecial>
- Gárate, A., y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Ediciones Cetsy.

- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (1), 159-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- García-Espín, P. (2016). *La participación ciudadana y sus límites. Una aproximación a través de grupos de discusión, casos comparados y etnografía*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es.
- García-Yeste, C., Leena, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII (427 (7)), 1-12. https://www.researchgate.net/profile/Carme_Garcia_Yeste/publication/298430730_LEARNING_COMMUNITIES/links/571b520a08aee3ddc569db94.pdf
- Garreta, J., y Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>.
- Gaviria, J. L. (2014). Prólogo. En Consejo Escolar del Estado (Ed.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Grant, B. K., y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage.
- Guiral, C., y Ortega-Cabello, A. (2021). Educación a través de la democracia: La construcción de lo común contra el cercamiento neoliberal de la escuela. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 209-227.
- Hernández Prados, M. A. (2009) Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. En Parada, J.L. y Gonzalez, J.J. (Ed.) *La familia como espacio educativo*. Murcia, Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia. 195-210. [Espigas](#)
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educar en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum
- Hernández-Prados, M.A., Galián, B. y Abellán-Poveda, C. (2021). La didáctica del inglés. Revisión de programas sobre bilingüismo. *Revista Estudios*, 42, 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/47177/46673>
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A, Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 7, 45-57. Disponible: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf

- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, US Department of Education. <http://hdl.handle.net/1803/7595>
- Jimenez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223–235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Lévinas, E. (1986). *De Dieu qui vient à l'idée*. Vrin.
- Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Mapén-Franco, T.C., y Franco-Estañol, M. (2016). Formación del docente como agente de cambio en la vida de los estudiantes: trascendencias de la profesionalización. *Perspectivas docentes*, (62). <https://doi.org/10.19136/pd.a0n62.1862>
- Marchioni, M. (2004). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis. Séptima edición*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 213-224. http://www.colectivoescuelaabierta.org/Desarrollo_comunitario_y_educacion.pdf
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107-114.
- Márquez, C., y Sandoval, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos? *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10(2), 21-33. <https://www.intersticios.es/article/view/16317>
- Medina, R. (1983). Educación y democracia. El modelo democrático-político y el modelo educativo. *Aula abierta*, (39), 147-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3169914>
- Merino, M. (1997). *La participación ciudadana en la democracia*. Instituto Federal Electoral.
- Millán Puelles, A. (1977). El derecho de los padres a la elección del centro educativo de sus hijos. *Didáctica Geográfica*, (2), 3-14.
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, María O., y Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200009&lng=es&tlng=es.
- Morán Torres, E. F., y Gutiérrez Molina, R. I. (2020). El fetichismo político ante la democracia participativa en México. *Ciencia Jurídica*, 9(18), 125-137. <https://doi.org/10.15174/cj.v9i18.337>

- Murillo, F. J., Almazán, A.; Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68068>
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, (37), 13-31.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. En P. Ortega (Ed). *Educar en la alteridad* (pp. 9-35). Redipe. <https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ortega, P., Mínguez, R., y Hernández-Prados, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 231-253. https://www.jstor.org/stable/23766730?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Osoro, J. M., y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 75(2), 89-108. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>
- Páez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. *Una perspectiva educativa Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Pascucci, E. (2003). La educación en la encrucijada de la persona, la familia y el estado. *Saberes*, 1, 1-14. <https://revistas.uax.es/index.php/saberes/article/view/713/669>
- Pérez Galván, L. M., y Ochoa Cervantes, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&i1ng=es
- Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos* (Tesis de Magisterio). Universidad del Estado de Ohio. www.researchgate.net/...Modelo...Objetivos...Tyler.../d922b4f414605cd
- Pirela de Faría, L., y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 175-188. Recuperado en 29 de diciembre de 2023, de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182009000100013&lng=es&tlng=es.

- Reyes, G. I. (2023). Identidad (es): la construcción identitaria del adulto joven geek. *Revista Central de Sociología*, 16(16), 94-114.
- RietmulderThe, J., y Marjanovic-Shane, A. (2023). Freedom, dialogue, and education in a democratic school. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11(2), A21-A48. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.488>
- Robbins, S (2004). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. Prentice Hall.
- Rodas, E. R. (2017). *Pedagogía de la ternura* (Magister en Educación). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3363/PEDAGOG%c3%8dA%20DE%20LA%20TERNURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rorty, A. O. y Wong, D. (1990). Aspects of identity and agency. En O. Flanagan y A. O. Rorty (Org.). *Identity, character and morality*. (pp. 19-36). Mit Press.
- Schein, E. (1992). *Cultura Organizacional y Liderazgo*. Plaza y Janes.
- Serna, H. (1997). *Gerencia Estratégica: Planeación y Gestión – Teoría y Metodología*. 3R Editores.
- Simó-Gil, N., y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación, número especial*, 3-10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523882/document>
- Thompson, M., Gereluk, D., y Kowch, E. (2016). School Identity in the Context of Alberta Charter Schools. *Journal of School Choice*, 10(1), 112-128. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1132934>
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación, (número extraordinario)*, 23-43.
- Velásquez, M. I., Zulúaga, A. M., y Gómez, A. R. (2005). El maestro como agente de cambio social y cultural. *Revista Varela*, 5(11), 1-7.
- Viguer, P., y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487. [10.1174/113564012803998839](https://doi.org/10.1174/113564012803998839)
- Wardekker, W. L., y Miedema, S. (1997). Pedagogía crítica: una evaluación y una dirección para la reformulación. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/03626784.1997.11075480>
- Wardekker, W. L., y Miedema, S. (2001). Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity. *Religious Education*, 96(1), 36-48. <https://doi.org/10.1080/00344080120950>

- Yrarrázaval, J. (2019). La participación en la sociedad libre. *Revista de Ciencia Política*, 4(2), 98-121.
- Zabalza, M. A. (1998). Educación infantil: Una apuesta por la calidad. *Organización Escolar*, 26, 128- 137.
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 3(2), 51-74. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-ZuritaUrsula.pdf>
- Zurita, Ú. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes. Revista de ciencias sociales*, 40(72), 85-115. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.676>

CAPÍTULO 4

CAMINOS DE COLABORACIÓN. EL ALUMNADO, LOS DOCENTES Y LAS FAMILIAS EN ACCIÓN



4.1. LOS VALORES COMO EJE EDUCATIVO Y PUNTO DE ENCUENTRO

Desde capítulos anteriores, hemos establecido como principio pedagógico que rige y da sentido a este libro, la importancia de que los centros educativos no solo impartan conocimientos académicos, sino que también enseñen al alumnado a vivir y participar en sociedad. Los centros educativos no son solo templos del saber, sino también espacios fundamentales para el encuentro y la convivencia con el otro. Lugares donde las mentes se conectan, donde las experiencias se comparten y donde las relaciones se tejen, favoreciendo el intercambio de ideas, la diversidad de perspectivas y la colaboración, con la finalidad de complementar el proceso de aprendizaje y nutrir el desarrollo integral de los individuos. Esta premisa nos lleva a plantear dos cuestiones fundamentales: ¿qué tipo de valores deben aprenderse para vivir en nuestra sociedad?, y ¿quién debe ser responsable de transmitir estos valores?

Respecto a la primera cuestión, es evidente que los centros educativos desempeñan un papel crucial en la transmisión de los valores democráticos que definen nuestro modelo de sociedad. Estos valores enfatizan la participación social y educativa, subrayando la importancia de una participación equitativa que otorgue voz a todos y valore las diversas perspectivas por el bien común. Esta participación debe estar asentada en la equidad, permitiendo una inclusión completa de todos los miembros de la comunidad (Hernández-García, 2001). Yendo más allá, Ortega (2004) remarca que la participación en educación es esencial en la construcción de una sociedad justa y equitativa, afirmando que **“la participación en la construcción social es inherente a la educación”** (p. 224), lo que refleja un compromiso con la formación ética y política de los ciudadanos.

Por otro lado, existe un debate sobre el origen de la enseñanza de los valores. Ciertamente, la familia es el núcleo primordial donde se deben aprender estos valores (Alonso et al., 2017), y los niños deben llegar a la escuela con una base de principios morales ya interiorizada. Sin embargo, otros expertos, como Covarrubias et al. (2020), argumentan que, aunque la familia tiene un papel fundamental, cada agente educativo relacionado con la infancia tiene la responsabilidad de implementar una enseñanza-

aprendizaje de valores, ya sea de manera directa o indirecta. Mediante este enfoque se resalta la importancia de la escuela como un espacio de encuentro y cooperación entre todos los agentes educativos, trabajando juntos en pos de una transformación educativa inclusiva y participativa. En esta misma dirección se pronuncia Mateos Martín (2020) al afirmar que los valores deben ser:

transmitidos de forma adecuada desde las primeras edades, en las que se han de sentar unas bases sólidas al respecto, y que esto se ha de hacer desde diversas perspectivas, comenzando por supuesto por la familia. Así pues, en este sentido, hemos de valorar que aunque la familia sea el agente social por excelencia, esta comparte una labor fundamental con la escuela, que no es otra que la educación (p.33).

La responsabilidad que tienen las familias con la educación en valores es grande, porque no es una cuestión de transmisión de conocimientos, sino principalmente de desarrollo ético-moral y creación de un ambiente familiar propicio, donde el tiempo, la dedicación y el ejemplo son cruciales, ya que los niños y niñas necesitan modelos a seguir que les transmitan las formas adecuadas de vivir en comunidad (Mínguez, 2014). Los padres y madres, sean conscientes o no, son espejos en los que se miran sus hijos. Sin embargo, la realidad actual, caracterizada por constantes cambios en el ámbito familiar, presenta desafíos significativos. Estos cambios pueden limitar el tiempo y los recursos dedicados a la educación en valores, afectando así el desarrollo integral de los menores. Los niños y niñas, en este escenario cambiante, pueden encontrarse en una situación de vulnerabilidad, dependiendo en gran medida del grado de implicación y del apoyo que reciben de sus familias en su educación.

Esta situación refuerza la importancia de los centros educativos no solo como espacios de aprendizaje académico, sino también como comunidades de apoyo y colaboración donde se complementa y fortalece el papel de la familia. En este sentido, la escuela se convierte en un lugar crucial para la educación en valores, donde se pueden compensar las limitaciones del entorno familiar y proporcionar a los estudiantes modelos adicionales de comportamiento ético y participación social.

Así, en un mundo donde los desafíos familiares y sociales son cada vez más complejos, la colaboración entre la familia y la escuela en la educación en valores se convierte en un elemento esencial. Juntos, estos dos pilares fundamentales de la sociedad pueden garantizar que los niños y niñas desarrollen las habilidades y el carácter

necesarios para vivir en una comunidad democrática, justa y equitativa. Hablamos, entonces, de una noción de responsabilidad en educación que surge del reconocimiento mutuo de necesidad y apoyo entre la familia y la escuela (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015).

Teniendo esto en cuenta, para lograr que los niños y niñas desarrollen habilidades para vivir en una comunidad democrática, es crucial establecer una relación colaborativa entre la familia y la escuela. Convirtiendo los centros educativos en comunidades inclusivas, con apertura hacia la diversidad y una relación basada en la solidaridad y el cuidado mutuo, donde la familia es reconocida y acogida como un agente enriquecedor e imprescindible en la escuela (Booth y Ainscow, 2012). En este sentido, la educación se convierte en un acto de ética y compasión, donde el educador tiene la responsabilidad de promover el crecimiento integral de los estudiantes (Romero, 2014), ayudándolos a crecer en dignidad, libertad, y en el reconocimiento de sus derechos y deberes.

En esta comunidad inclusiva y democrática todas las personas que la componen han de ser escuchadas y tomadas en cuenta para que realmente tengan ese sentimiento de pertenencia que permita que todo lo demás ocurra como hemos comentado. En este capítulo veremos las diferentes formas que hay actualmente para que los diferentes agentes participen en las instituciones educativas, considerando concretamente las vías de participación del alumnado, del profesorado y de las familias.

4.2. EL ALUMNADO COMO AGENTE ACTIVO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

El cambio de percepción sobre el rol del estudiante en el entorno educativo es un tema central en el debate actual sobre la pedagogía. Esta perspectiva sitúa al estudiante más allá de un rol pasivo, enfatizando su participación activa en los asuntos públicos y el fortalecimiento de su sentido de pertenencia a la comunidad. Esta evolución en la concepción del rol estudiantil se aleja de la visión tradicional de la ciudadanía como un simple estatus legal o derecho, y se enfoca en el ejercicio activo de la participación (Luna y Folgueiras, 2014). Una participación que los convierte en ciudadanos activos, un pilar fundamental en la configuración de la democracia (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017). La visión de los estudiantes como parte de la comunidad activa dentro del ámbito escolar implica un compromiso con la participación que es crucial para su desarrollo y para la salud de la sociedad democrática en su conjunto. De esta forma estaremos educando para la acción en la democracia.

Para que los estudiantes sean vistos y sean capaces de ser participantes activos y responsables en su proceso educativo, es esencial reconocer y fomentar su competencia y autonomía. Para ello, se deberá considerar a los alumnos como individuos capaces de tomar decisiones informadas y relevantes sobre asuntos que les afectan es un paso crucial en este proceso. Las voces de los estudiantes, cuando son valoradas y consideradas en las escuelas, contribuyen a crear entornos más democráticos y enriquecedores, estos contextos aportan una perspectiva única y esencial para la toma de decisiones en el ámbito escolar, concediendo valor a las decisiones que les afectan directamente (Clavijo et al., 2016). La experiencia en distintos contextos educativos ha demostrado que cuando se empodera a los estudiantes de esta manera, los resultados suelen ser notablemente positivos. Para ello tendremos que escucharles y tomar en cuenta sus opiniones haciéndoles conscientes de que eso es la esencia de la democracia (United Nations Children's Fund, 1984)

En este sentido, hay autores que van más allá de la toma de decisiones en el centro y enfatizan la necesidad de otorgar a los estudiantes responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Torrego et al., 2019). Esta responsabilidad implica reconocerlos como personas capaces de reflexión y crítica, aspectos fundamentales para su desarrollo presente y futuro. La participación y opinión del alumnado, según estos autores, no solo aportan una visión distinta y valiosa del proceso educativo, sino que, en ese camino del desarrollo de una cultura democrática, marcan el inicio de su participación activa en la sociedad, valoran su proceso educativo y promueven la colaboración con otros agentes educativos. Esta visión coloca a los alumnos en el centro del proceso educativo, no solo como receptores de conocimiento, sino como agentes activos que contribuyen significativamente a su propia educación y a la sociedad en la que viven.

La participación de los estudiantes en los centros educativos es un proceso multifacético que requiere la implicación de varios actores dentro del sistema educativo y se necesita el desarrollo de "una serie de valores, prácticas e ideales democráticos compartidos sin los que resultaría incompleta" (Márquez y Sandoval, 2016, p. 22). Este enfoque destaca que la participación estudiantil no solo depende de los propios estudiantes, sino también de un entorno educativo que fomente y valore dicha participación.

Dentro de la intención de que los niños y niñas tomen parte en la educación Shier (2001) propone una clasificación para entender los diferentes niveles de participación estudiantil ofrece una estructura detallada y progresiva, para fomentar una participación

efectiva y significativa en el entorno educativo. Respondiendo a cada uno de los niveles dentro de los que sí se cuente con ellos será de menor a mayor como se indica a continuación: escucha activa, expresión de las ideas y opiniones, valoración y consideración de las opiniones, involucración en la toma de decisiones, y por último, la gestión y responsabilidad de las decisiones.

Promover la *escucha activa* en los niños constituye la base de toda comunicación eficaz y positiva, además se establece como el primer nivel para comenzar el proceso de participación. Se define como una habilidad comunicativa superior que se aprende gradualmente (Martín-Naranjo, 2018). Según Hernández-Calderon y Silva-Lesmes (2018, p.84) “consiste en una forma de comunicación que transmite ideas claras sin irrumpir al receptor; se realiza con libertad teniendo en cuenta lo que piensa y sienten los demás”. En palabras del profesor Ortega (2017), la escucha activa del otro implica:

valorar la palabra del otro tanto como “nuestra” palabra, como “mi” palabra. Escuchar al otro significa resistir la tentación de imponer mi palabra y mi pensamiento para escuchar la palabra del otro que tiene “algo de lo que hablar” y demanda un espacio, un lugar en mi tiempo para compartir la experiencia de “su” vida. Escuchar al otro significa reconocerle su dignidad de persona. No existe ser humano sin el poder y la libertad para decir “su” palabra. (p.23).

Esta acción es algo más que simplemente oír lo que los estudiantes dicen, ya que requiere una atención plena, donde se valida la perspectiva del otro y se reconoce su valor. Mediante la escucha activa se produce la acogida del estudiante, valorando su persona, es decir, quien es el otro en sí mismo, con sus defectos y virtudes. Se parte de la consideración de que los estudiantes tienen algo importante que decir sobre su educación y su experiencia escolar, por lo que, independientemente de si es o no de interés para el adulto, no cabe duda, de que el mensaje tiene relevancia para el estudiante, por lo tanto, merece la pena mostrar respeto y atención. Solo de ese modo, cuando el alumnado se siente escuchado y respetado, podemos pedirle cuentas de que actúe de forma similar, escuchando activamente y con interés a lo que los demás tienen que decir.

Entre sus beneficios destacan la posibilidad de generar seguridad y confianza, facilitar las relaciones interpersonales con sus compañeros, docentes y familiares (Hernández-Calderon y Silva-Lesmes, 2018). En contraposición, si no se realiza adecuadamente la *escucha activa en el diálogo*, continúan exponiendo los autores “se genera desinformación y situaciones de conflicto, y al ocurrir este tipo de situaciones,

hay individuos que ejercer una mayor influencia sobre otros” (Hernández-Calderon y Silva-Lesmes, 2018, p.84). Este valor debe ser fomentado en los estudiantes, y conservado por los docentes y familias, quienes en ocasiones tienden a monopolizar el discurso generando monólogos egocéntricos que acallan las voces de los otros que se sienten incapaces de interrumpir.

La otra cara de la comunicación, tras exponer la escucha activa, consiste en la expresión libre y responsable de las ideas y opiniones conocido como asertividad. Comparativamente, se tiende a cultivar más la escucha activa que la expresión respetuosa de las ideas, siendo ambos aspectos esenciales tanto para la comunicación positiva como para el desarrollo. Este paso resulta fundamental en los menores, ya que a edades tempranas suelen ser egocéntricos y expresan libremente lo que piensan sin ningún tipo de filtro. Esto que a priori suele ser bien recibido, incluso despertar algunas risas en los adultos cercanos, se vuelve molesto e inapropiado con el paso de los años, especialmente en la adolescencia y vida adulta. Se debe aprender a ser asertivo desde edades tempranas, ya que es una habilidad que debe ser cultivada gradualmente y además implica proporcionarles herramientas de comunicación, como habilidades de expresión oral y escrita, o crear espacios seguros donde se sientan cómodos compartiendo sus ideas.

Por asertividad se entiende, desde el enfoque humanista, como una habilidad que requiere previamente aceptarse y valorarse uno mismo, para poder comunicar con firmeza y respeto hacia los demás, defendiendo los derechos, los sentimientos, pensamientos y deseos propios (Codina Jiménez, 2012; Pick y Vargas, 1990), favoreciendo de este modo la autorrealización (Riverón-Acevedo et al., 2022). Esto ayuda a fomentar la confianza en los estudiantes y hacerles sentir que sus contribuciones son importantes. En definitiva, se trata de empoderar a los estudiantes para que expresen sus pensamientos.

En tercer lugar, y entrando ya en el proceso de toma de decisiones, se contempla la valoración y consideración de las opiniones. En este nivel, las opiniones son tomadas en serio. Esto significa que no solo se les escucha, sino que sus ideas y sugerencias se consideran en la toma de decisiones relacionadas con su educación. Este nivel requiere un cambio en la dinámica del poder, donde los educadores y administradores escolares reconocen y respetan la voz de los estudiantes como una parte valiosa del proceso educativo.

El cuarto nivel lleva la participación un paso más allá, colaborando activamente con los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, lo que se ha denominado como

involucración en la toma de decisiones. Abarcando desde decisiones sobre su propio aprendizaje y metodologías hasta formar parte en comités escolares o grupos de trabajo relacionados con las políticas escolares. Aquí, los estudiantes aportan su opinión, y tienen un rol activo en la configuración de su entorno educativo.

Finalmente, el nivel más alto sitúa a los estudiantes en el papel de líderes y decisores, ya que se involucran activamente en la gestión y responsabilidad. Aquí el alumnado participa en la toma de decisiones y asume las consecuencias de implementar y gestionar. En este punto se requiere un alto grado de autonomía y autoeficacia por parte de los estudiantes, así como un entorno educativo que apoye y confíe en sus capacidades.

Cada nivel de este marco aumenta progresivamente la participación del alumnado en su educación y contribuye al desarrollo de habilidades cruciales como la comunicación, el pensamiento crítico, la responsabilidad y el liderazgo. Siguiendo este modelo de Shier (2001) en los centros educativos puede transformar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes, preparándolos no solo académicamente, sino también como ciudadanos activos y participativos en la sociedad.

Este enfoque integral en la participación estudiantil resalta la importancia de crear un ecosistema educativo donde los estudiantes no solo tengan el derecho a participar, sino que también se les proporcionen las herramientas, el apoyo y el reconocimiento necesarios para que su participación sea significativa y efectiva. La respuesta a cómo los estudiantes participan en las instituciones educativas depende en gran medida de cómo se estructuran y se promueven estos niveles de participación dentro del sistema educativo (Delbury y Carcamo, 2020). Si consideramos a los centros educativos como un campo de entrenamiento para la democracia, ha de replicarse sistema social en miniatura con su propio orden, normas y roles y aunque los estudiantes tengan el derecho a participar en su educación, no siempre se garantiza que esta participación se lleve a cabo en la práctica (Castro et al., 2016). Esto plantea la pregunta crucial: ¿cómo participan realmente los alumnos en las instituciones educativas?

La transformación de los centros educativos en espacios que reflejan y enseñan democracia necesita de los estudiantes. Aunque legalmente se establece que los alumnos deben tener un papel en la dinámica de sus escuelas (LOMCE, 2013), la implementación de esta participación a menudo se queda corta en la práctica. La legislación sugiere que las administraciones educativas deben facilitar la inclusión de los estudiantes en la gestión de los centros, a través de representantes elegidos que actúan como intermediarios entre los estudiantes y los educadores.

Sin embargo, estos mecanismos formales de representación estudiantil en las escuelas, aunque son un primer paso hacia la introducción de los estudiantes en la democracia, no siempre consiguen una participación efectiva y real, y las opiniones de los estudiantes no se toman en cuenta de manera significativa en la toma de decisiones (Cross et al., 2014). Dentro de los órganos de decisión escolar como los Consejos Escolares la participación de los estudiantes es generalmente baja (Jurado, 2009). Esto se debe a una combinación de falta de conocimiento sobre estas oportunidades de participación por parte de los estudiantes y una falta de promoción de estas oportunidades por los centros educativos. Esta situación plantea preguntas importantes sobre cómo se puede mejorar y fomentar la participación activa y significativa del alumnado en sus comunidades educativas, asegurando que sus voces no solo se escuchen, sino que también influyan en la experiencia educativa. Según Fielding (2007), la meta debe ser proporcionar una educación que sea democrática en su esencia, no solo enseñar sobre la democracia.

La clasificación de la participación estudiantil en los centros educativos no se limita únicamente a las ideas de Shier. Fletcher (2014) amplía esta visión, proponiendo que la participación puede manifestarse en diversos niveles. Por ejemplo, en el contexto del aula, el escuchar la voz de los estudiantes y su implicación activa en el diseño, preparación, ejecución y evaluación de las actividades educativas, e incluso en la planificación del currículo. Esta forma de participación permite a los alumnos influir directamente en su proceso de aprendizaje y asegura que sus perspectivas y necesidades sean consideradas. Hasta aquí bastante parecida a las indicaciones de Shier, pero además, Fletcher enfatiza la capacidad de los alumnos para contribuir con ideas sobre cómo mejorar la escuela, abarcando diversos aspectos de su funcionamiento. Esta propuesta de participación concede a los estudiantes una responsabilidad en la toma de decisiones comparable a la de los adultos, destacando la importancia de que los alumnos tengan la oportunidad de mejorar su proceso educativo desde una posición interna y activa.

Incluso sería posible que el alumnado tomase decisiones con respecto a la evaluación. En este sentido, Hamodi et al. (2014) argumentan beneficios como una mejor adquisición de conocimientos, mayor autonomía y autogestión por parte de los estudiantes, y el desarrollo de habilidades de reflexión y crítica. Señalan que esta participación fomenta los valores democráticos, mejora el ambiente en el aula y contribuye a la resolución de conflictos. Habría que profundizar en cómo hacerlo

partiendo de la formación para que el alumnado pueda tomar decisiones conociendo la importancia del proceso.

Continuando con autores que han establecido niveles de participación educativa de los estudiantes encontramos a Trilla y Novella (2001) quienes proponen un modelo de cuatro niveles de participación que van aumentando en complejidad y grado de implicación. Estos niveles, que se integran y se construyen entre sí, no son excluyentes y cada uno tiene su lugar dependiendo de las circunstancias específicas.

- Participación simple: en este punto la participación del estudiante es básica. Aquí, el alumno se limita a observar o seguir instrucciones sin involucrarse activamente en la toma de decisiones o en la organización de actividades. Esta forma de participación se caracteriza por una respuesta directa a lo que se pide, sin una contribución activa en el diseño o la creación. Podríamos decir que es la tradicional
- Participación consultiva: este segundo nivel supone un avance, donde se valora y se tiene en cuenta la voz de los estudiantes. Aquí, los alumnos expresan sus opiniones sobre asuntos que les afectan y pueden influir en cierta medida en las decisiones. La participación en este nivel puede variar desde simplemente dar una opinión hasta tener un impacto vinculante en las decisiones. Además, esta consulta puede realizarse en diferentes momentos del proceso educativo, cada uno con un propósito distinto.
- Participación proyectiva: en este nivel, los estudiantes pasan de ser agentes pasivos a ser parte activa del proceso educativo. Se involucran en la organización y tienen un papel y un compromiso dentro del sistema educativo. Su participación se considera en la planificación y ejecución de actividades, siendo tratados como miembros valiosos del equipo educativo.
- Metaparticipación: es el nivel más avanzado, donde los estudiantes no solo participan, sino que también reivindican activamente su derecho a participar. Para ello se manifiesta cuando los alumnos perciben que no tienen suficientes espacios para su participación efectiva y, por tanto, se organizan y movilizan para demandar y crear

Cada nivel representa una forma diferente en la que los estudiantes pueden interactuar y contribuir en sus entornos educativos. Desde la observación pasiva hasta la reivindicación activa de sus derechos, estos niveles reflejan una gama de participación que puede ser adaptada y aplicada según las necesidades y circunstancias específicas de cada situación educativa. Si bien puede tener relación con la vista anteriormente por

Shier (2001), Trilla y Novella hacen una clasificación diferente, por lo que es conveniente conocer ambas. En cualquier caso, estas perspectivas sugieren una visión más amplia y dinámica de la participación estudiantil, donde los estudiantes no solo se involucran en decisiones sobre su aprendizaje, sino que también se convierten en agentes activos y responsables en el diseño y la mejora de su experiencia educativa. Esta forma de participación implica un enfoque colaborativo en la educación, donde los estudiantes aportan su voz y toman parte activa en la creación de un entorno de aprendizaje más inclusivo y eficaz.

Una vez abordado el tema de la participación del alumnado en la educación a nivel teórico, conviene conocer experiencias y oportunidades aplicadas en la realidad de los centros. Un ejemplo relevante de esto son las *asociaciones de estudiantes*, que representan una vía activa para que los estudiantes se involucren en la vida escolar y, en ocasiones, ejerzan una influencia significativa en ella. Estas frecuentemente emergen de la unión de delegados de clase. Son grupos que, a través de asambleas, toman decisiones consensuadas que afectan tanto a los aspectos internos del centro como a su relación con la comunidad más amplia.

Las asociaciones de estudiantes cuentan con delegados formales, pero no debe cerrarse el espacio para que otros estudiantes, que quizás no ocupen un rol oficial, pero desean participar activamente, puedan expresar sus opiniones y contribuir en la vida del centro. Esto favorece que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de sentirse escuchados y que sus necesidades sean tomadas en cuenta y ayuda a que todos desarrollen valores sociales relacionados con tomar parte en lo que afecta a todos (Jurado, 2009).

Las instituciones educativas deben proporcionar a estas asociaciones espacios de reunión que, según convenga, pueden realizarse tanto durante el horario escolar como fuera de él. En cuanto al contenido de las reuniones, no solo se debaten temas de interés para el centro, sino que también se diseñan actividades que fomentan la participación de toda la comunidad educativa. En función de las posibilidades que les den las instituciones educativas pueden estar relacionadas con aspectos como normas de comportamiento en el centro, actividades extraescolares, horarios de recreo, distribución de los espacios del centro, acciones benéficas, gestión de conflictos entre los alumnos o con el profesorado, etc. Este enfoque integral permite a los estudiantes no solo aprender sobre democracia y participación, sino vivirla y practicarla de manera activa y significativa.

Una buena oportunidad para la participación del alumnado son los *Proyectos de Aprendizaje-Servicio*, que representan una metodología educativa donde la democracia y la colaboración se materializan de forma tangible y significativa en el proceso de aprendizaje. En estos proyectos, los estudiantes trabajan en conjunto con sus compañeros, el profesorado y diversas entidades externas, como asociaciones o instituciones locales, creando un puente entre el centro educativo y la comunidad.

El enfoque de estos proyectos es doble: por un lado, se enfocan en el aprendizaje académico y, por otro, en el servicio comunitario. Esta dualidad permite a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones reales, promoviendo un aprendizaje significativo y un impacto positivo en su entorno. Estas iniciativas facilitan el desarrollo práctico de valores democráticos fundamentales (Simó-Gil y Gelis, 2018) entre los que se encuentran el sentimiento de pertenencia, esencial para forjar una conexión significativa con la comunidad; el trabajo orientado al bienestar común, que refuerza la idea de la educación como un servicio a la sociedad; y el diálogo y el respeto, que son pilares de la convivencia democrática y pacífica; la justicia y la toma de decisiones consensuada, ya que en estos proyectos enseñan a los estudiantes la importancia de considerar múltiples perspectivas y alcanzar acuerdos equitativos; y la participación activa en la sociedad, que empodera a los estudiantes como agentes de cambio, fomentando su involucramiento en asuntos comunitarios y sociales más allá del aula.

La figura del *alumno ayudante* en las aulas es la propuesta de Torrego (2018) constituye un enfoque innovador en la promoción de una convivencia armónica y un ambiente de apoyo en el entorno escolar. Son estudiantes previamente capacitados y dotados de habilidades específicas, que tienen que actuar en la gestión de situaciones que puedan perturbar la convivencia en el grupo. Para seleccionarlos hay que tener claro que deben tener un perfil que se caracterice por su capacidad para manejar conflictos y situaciones difíciles de una manera constructiva y empática. Su entrenamiento los prepara para ser puntos de referencia confiables para sus compañeros. En momentos de dificultad o necesidad de apoyo, los demás estudiantes se sienten cómodos acudiendo a estos alumnos ayudantes para recibir orientación o compañía.

Además de estas funciones, los alumnos ayudantes desempeñan roles adicionales que influyen en el bienestar y la inclusión dentro del aula. Entre sus responsabilidades se incluye la integración de estudiantes nuevos, asegurando que se sientan bienvenidos y parte del grupo desde el principio, y trabajan activamente para prevenir la exclusión de cualquier compañero, fomentando un entorno inclusivo y respetuoso. Torrego et al.

(2019) resaltan que estos alumnos ayudantes son importantes en la resolución de problemas cotidianos, pero también en la creación de una cultura escolar basada en la empatía, el respeto mutuo y la colaboración. Esta iniciativa representa un paso significativo hacia la formación de estudiantes que sean académicamente competentes sin olvidar la dimensión emocional, ya que les prepara para ser socialmente responsables y emocionalmente inteligentes, capaces de contribuir positivamente a su comunidad educativa.

La figura del *alumno mentor* es una práctica educativa que está ganando importancia en los centros de enseñanza y favorece la participación de los estudiantes en el proceso educativo. Esta metodología implica el emparejamiento de dos alumnos, uno con mayor experiencia y otro con menos, para formar una relación de apoyo mutuo. El más experimentado actúa como guía, motivador y asesor del otro, facilitando su proceso de aprendizaje. Una característica distintiva de esta relación es su naturaleza horizontal, ya que ambos participantes son alumnos. Esta situación fomenta el desarrollo de un vínculo basado en la confianza, que es esencial para crear una sinergia efectiva entre los pares. La confianza y la familiaridad que nace de compartir experiencias similares como estudiantes facilitan una comunicación abierta y un intercambio de conocimientos más fluido.

Estudios realizados aplicando esta figura obtienen beneficios significativos para ambos participantes (Alonso et al., 2020) observándose mejoras en el rendimiento académico, en la satisfacción y en el compromiso con el proceso educativo. Los alumnos mentores adquieren habilidades valiosas en liderazgo y comunicación, mientras que los alumnos menos experimentados reciben apoyo y orientación personalizada.

Este enfoque se está implementando cada vez más en diversos niveles educativos debido a su efectividad en enriquecer la experiencia de aprendizaje y en fomentar un entorno colaborativo en el aula. Como ocurre con las anteriores experiencias, se aprecian mejoras a nivel académico y en cuanto al clima de aula.

Si hablamos de posibles roles del alumnado en el centro debemos hacer mención a la guía elaborada por Fletcher (2014) "*The Guide to Meaningful Student Involvement*", abre un abanico de posibilidades para una participación efectiva del alumnado en los centros educativos, ampliando su implicación y enriqueciendo su experiencia educativa:

- Estudiante como planificador: esta faceta involucra al estudiante en el proceso de programación educativa. Puede participar en la elaboración de planes educativos,

el diseño de la escuela, la organización de actividades de aula e incluso en la contratación de personal. De esta forma, el alumno adquiere una comprensión profunda de los aspectos organizativos y administrativos de la educación.

- Estudiante como investigador: en este caso los alumnos tienen la oportunidad de estudiar sobre el funcionamiento de su escuela y hacer propuestas de mejora. Esta investigación les permite identificar áreas de mejora y proponer soluciones innovadoras.
- Estudiante como profesor: tiene sus principios en la eficacia del aprendizaje entre iguales, este enfoque permite a los estudiantes enseñar a sus compañeros. Esta experiencia beneficia a quienes aprenden y refuerza el conocimiento y las habilidades de comunicación de quien enseña.
- Estudiantes evaluando: parte de implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación les da voz en áreas como su propio aprendizaje, la evaluación docente y la infraestructura escolar. Esto contribuye a una mayor transparencia y responsabilidad dentro del sistema educativo.
- Estudiantes tomando decisiones: permitir a los estudiantes participar en la resolución de problemas y la toma de decisiones fomenta su capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones informadas, ya sea como individuos o en grupos.
- Estudiantes como agentes sociales: involucrar a los estudiantes en las problemáticas de la comunidad les permite organizar y poner en marcha iniciativas para abordar estos desafíos. Esto les enseña a ser ciudadanos responsables y activos.

La implementación de diferentes formas de participación estudiantil, aunque variada y potencialmente beneficiosa, requiere una consideración cuidadosa de varios factores para determinar su idoneidad en situaciones específicas. Coiduras et al. (2015) ofrecen un marco útil para evaluar la participación más adecuada, enfatizando la necesidad de considerar diversos aspectos críticos.

- Escenario: se debe identificar el entorno en el que el estudiante participará. Esto puede variar desde el aula hasta el nivel de toda la comunidad o incluso redes más amplias. Cada escenario presenta diferentes oportunidades y desafíos para la participación del estudiante.
- Grado: es importante determinar el nivel de participación del estudiante, que puede ser simplemente una fuente de información o involucrarse a un nivel igual al de los adultos.
- Nivel educativo del estudiante: influye en cómo y en qué pueden participar. Las capacidades y los intereses de los estudiantes varían significativamente según su

edad y madurez, y estas diferencias deben ser tenidas en cuenta al planificar las actividades de participación.

- Formato: en el que tomará participación el alumno. Esto podría incluir desde presentaciones orales hasta escritos o proyectos prácticos. El formato elegido debe alinearse con los objetivos de la participación y las habilidades del estudiante.
- Objetivo: finalmente, es fundamental identificar el propósito de la participación del estudiante. Esto podría abarcar desde la mejora de aspectos específicos del centro educativo hasta la participación en negociaciones o cambios. Si no tenemos claro el objetivo de la participación no haremos adecuadamente la selección del formato, el grado y el escenario de participación.

Pongamos que, como centro, ya tenemos decidido que queremos facilitar la participación del alumnado. Ahora nos encontramos con que lograr que participen no es fácil. Siguiendo a Jurado (2009), se pueden encontrar trabas que limiten un alto índice de participación. Entre estas, destacan la falta de valores democráticos inculcados desde la familia, que pueden reducir el interés y la motivación de los estudiantes para involucrarse. La apatía y la falta de confianza, la insuficiente información o la falta de comunicación efectiva entre los distintos actores educativos. A menudo, la voz de los estudiantes no se toma en cuenta en instancias como los Consejos Escolares, o la figura del delegado no se valora adecuadamente, esto hace que sientan que el esfuerzo no merece la pena. Además, la falta de atractivo de las propuestas escolares, la ausencia de espacios para la participación y la poca motivación tanto por parte de los docentes como del centro educativo, pueden desalentar la participación de los alumnos. A pesar de estas dificultades, tal y como hemos visto en el capítulo merece la pena intentarlo, poner en marcha las estrategias y equivocarnos cuantas veces sea necesario.

Reflexionando sobre la participación educativa del alumnado, resulta evidente que aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar una verdadera democratización en los centros educativos. Sandoval y Márquez (2016) señalan acertadamente que la participación escolar ha sido históricamente limitada y, a menudo, relegada a aspectos de menor trascendencia, excluyendo a muchos estudiantes de la toma de decisiones importantes tanto en el ámbito académico como en la gestión y organización del centro. Esta observación resalta la necesidad urgente de reformular las prácticas docentes y las políticas de gestión para promover una mayor democratización y participación del alumnado.

Formar a los jóvenes para la participación ciudadana desde las instituciones educativas implica empoderarlos y responsabilizarlos de sus acciones, lo que a su vez

requiere una transformación profunda en la estructura y organización de las escuelas. Permitir a los estudiantes asumir un papel activo en su proceso educativo puede marcar la diferencia en su desarrollo como ciudadanos comprometidos y participativos (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017).

La voz del alumnado debe encontrar un lugar legítimo en la educación en y para la democracia (Fielding, 2018). Esto solo se logrará mediante la implementación de marcos, roles y disposiciones que fomenten una reciprocidad de esfuerzos entre todos los miembros de la comunidad educativa. La participación estudiantil, cuando se valora y se incorpora de manera efectiva, enriquece la experiencia educativa de los jóvenes y contribuye al desarrollo de una sociedad más democrática y participativa.

4.3. EL PROFESORADO, EL MOTOR DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

Para comenzar a abordar el tema de la participación de los docentes en los centros educativos, es fundamental reconocer su papel en la creación y mantenimiento de un ambiente democrático y participativo. La legislación educativa establece que el profesorado debe participar activamente en las decisiones pedagógicas (LOMCE, 2013). Esta participación se concreta en diversos órganos como el Claustro de profesores, los órganos de coordinación docente y los equipos de profesores que imparten clase en el mismo curso. Concretamente, el Claustro de profesores es el órgano principal de participación del profesorado en el gobierno del centro (LOE, 2006), y entre sus responsabilidades se encuentra la de planificar, coordinar, informar y tomar decisiones sobre algunos aspectos educativos del centro. No cabe duda, de que la implicación del profesorado en estas áreas hace posible el buen funcionamiento y la calidad educativa de la institución.

Si bien, en el párrafo anterior se hace referencia a las competencias de gestión, los docentes también tienen funciones relacionadas con fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos, fomentar la participación activa de los estudiantes en sus procesos educativos y gestionar su formación a lo largo del tiempo (Perrenoud, 2004). Aparte, por supuesto, de sus horas de docencia asignadas.

El papel multifacético de los docentes en los centros educativos demuestra que su participación es fundamental para el desarrollo de una comunidad educativa dinámica, inclusiva y democrática. Son el eje fundamental en la enseñanza, pero también están inmersos en otras obligaciones, por lo que deben contar con una formación integral y

continua y formar parte activa de todo lo que ocurra en el centro, ya que les afecta directa e indirectamente.

Aunque la legislación establece claramente el papel activo de los docentes en la promoción de la participación dentro de la comunidad educativa, hay varios factores que influyen en cómo los docentes llevan a cabo su trabajo y, por extensión, su función participativa. Prieto (2008) identifica elementos clave como las características personales del profesorado, su formación inicial y continua, y su actitud tanto en el ámbito profesional como personal. Estos aspectos son determinantes en la manera en que los docentes abordan su rol en la promoción de la participación. Ciertamente, la ley establece un marco para la implicación del profesorado en la vida del centro educativo, pero existen numerosas maneras en que pueden ejercer un papel activo más allá de los límites normativos. La efectividad en fomentar la participación de otros miembros de la comunidad educativa no solo depende del mandato legal, sino también de la iniciativa individual del docente y su compromiso con una cultura educativa participativa y colaborativa. Estos factores resaltan la importancia de apoyar y desarrollar las capacidades del profesorado para ejercer un impacto significativo en su entorno educativo.

Todo esto tiene su punto de partida en la formación inicial de los docentes donde se sientan las bases para fomentar la participación activa y democrática en los centros educativos. Esta formación ha evolucionado con el tiempo, adaptándose a las demandas cambiantes de la sociedad y a las sucesivas reformas educativas (González-Pérez (2018). En España, desde la implementación de la LOE (2006), se ha impartido la asignatura de Educación para la Ciudadanía, pero la preparación para una ciudadanía democrática debe trascender más allá de una sola asignatura y abarcar todas las facetas de la vida educativa (Martín-Gordillo, 2006). También supone un error considerar que los docentes están adecuadamente formados para fomentar una cultura democrática (Cuenca y Martín, 2009), esto se refleja en los programas de formación del profesorado, ya que, según un estudio de Collao y Sánchez-Agustí (2012), un 57.7% de los estudiantes de grado en Educación Primaria consideran que han adquirido competencias relacionadas con la participación, mientras que solo un 30.7% de los estudiantes del Máster del Profesorado creen haber desarrollado habilidades en este ámbito. A pesar de estos datos, la investigación muestra que muchos se sienten seguros para abordar temas de participación ciudadana en su práctica docente.

La formación inicial en Educación Infantil o Primaria provee una base común y generalista a todos los futuros docentes, pero la experiencia universitaria de cada estudiante se enriquece y diversifica a través de la elección de itinerarios educativos personales. Los estudiantes tienen la oportunidad de complementar su formación académica con una variedad de actividades extracurriculares, como participar en la representación estudiantil, implicarse en programas de voluntariado, asistir a cursos formativos adicionales, y acumular Créditos de Reconocimiento de Actividades Universitarias (CRAU), entre otros.

Dentro de todas estas opciones, destacamos la movilidad estudiantil, especialmente a través de programas como Erasmus, que en los últimos años ha ganado impulso con las reformas universitarias. Esta experiencia no solo amplía la perspectiva intercultural de los estudiantes, sino que también les permite explorar y comprender las distintas maneras de ejercer su profesión en otros contextos culturales. Sin duda, esto contribuye significativamente al desarrollo integral de la formación de los futuros docentes, preparándolos para abordar su profesión con una visión más amplia y global (Herrera, 2008). Este enfoque holístico en la formación de docentes es fundamental para fomentar un enfoque educativo que valore la diversidad, la inclusión y la participación activa en una sociedad cada vez más interconectada.

Aunque la formación inicial es un pilar fundamental en la carrera docente, por sí sola no basta para enfrentar los retos continuos y cambiantes de la profesión. Por esta razón, la formación continua ha adquirido una importancia creciente, convirtiéndose en una constante en el desarrollo profesional de los docentes en activo. Esta formación adicional les permite actualizarse y adaptarse a las nuevas demandas educativas, así como responder de manera efectiva a las necesidades evolutivas de los estudiantes.

Más que una simple responsabilidad moral para asegurar la calidad de su desempeño, la formación continua es también un requisito establecido por normativas como la LOE (2006), que insta a los docentes a capacitarse a lo largo de su carrera profesional. El profesorado puede acceder a esta formación a través de la oferta disponible en los Centros de Formación del Profesorado (CPR) o solicitar programas específicos adaptados a las necesidades de su institución educativa.

La actitud proactiva de un docente hacia el aprendizaje continuo refleja su compromiso no solo con su desarrollo personal, sino también con el de sus estudiantes. Frente a los típicos cursos de formación continua aislados, Tiana (2013) plantea la necesidad de implementar estrategias de desarrollo profesional que superen este enfoque

y propone, en cambio, una mayor concentración en el aprendizaje práctico dentro del contexto laboral cotidiano, y en fomentar una cultura de participación activa en centros educativos que se consideren a sí mismos como entidades en constante aprendizaje y evolución.

Al igual que los programas Erasmus enriquecen la formación inicial de los estudiantes, permitiéndoles cursar parte de sus estudios en otras universidades europeas, los docentes en activo tienen la oportunidad de participar en el programa Erasmus+. Esta iniciativa, que se amplió en 2014 para abarcar a los profesionales de la educación (Andrés, 2016), se revela como una oportunidad enriquecedora que va más allá del mero intercambio académico. La experiencia de movilidad que ofrece Erasmus+ es altamente valorada en la formación continua del profesorado. Según Fernández-Agüero (2017), este programa fomenta un sentido de pertenencia a la comunidad europea entre los docentes, enriquece sus conocimientos y los dota de valores democráticos e interculturales. La oportunidad de experimentar diferentes contextos educativos y culturales permite que puedan replantear su enfoque pedagógico, animándolos a explorar nuevas estrategias fuera de su entorno habitual.

La movilidad docente propiciada por Erasmus+ invita a los educadores a reflexionar sobre su práctica, desafiándolos a expandir sus horizontes y a explorar nuevas formas de enseñanza. Esta experiencia les enseña a abordar las necesidades de sus estudiantes desde perspectivas innovadoras y comprensivas, enriqueciendo su enfoque pedagógico. Esta formación contribuye al crecimiento profesional de los docentes, pero va más allá, porque también enriquece su capacidad para cultivar en los estudiantes una comprensión más profunda de los valores democráticos, preparándolos para ser ciudadanos activos y empáticos en un mundo interconectado (Tangen et al., 2017).

Centrándonos en lo que sucede dentro del aula, una de las vías mediante las cuales los docentes pueden ejercer una participación activa en su entorno educativo es a través de la investigación-acción. Requena (2018) describe este enfoque metodológico como una práctica que busca el cambio directo y significativo dentro de una situación específica, a través del contacto cercano y la interacción con las personas implicadas. Esta metodología tiene un gran impacto, se enfoca en identificar áreas de mejora y desarrollar soluciones, considerándose un medio para la generación de conocimientos nuevos (Anderson y Herr, 2007).

Esta metodología de investigación-acción fomenta la participación de todos los involucrados en sus respectivos contextos, promoviendo la búsqueda colectiva de

alternativas para optimizar el entorno, basándose en la corresponsabilidad de cada participante ante los desafíos que emergen (Requena, 2018). Los docentes pueden abordar esta iniciativa de manera individual o en colaboración, ya sea dentro de su aula y centro o junto a agentes externos como investigadores universitarios, por lo que permite que tenga una adaptación plena al contexto y características del aula. Y es que, el propósito de esta investigación no es necesariamente producir hallazgos generalizables a otros contextos, sino más bien realizar un estudio focalizado en su ambiente inmediato para implementar soluciones prácticas a las necesidades detectadas. Es más, autores como Kemmis y McTaggart (1988) recomiendan que este proceso investigativo se desarrolle en forma de espiral, donde la conclusión de un ciclo abre la puerta a la identificación de nuevas necesidades, iniciando así un nuevo ciclo de investigación y acción.

Los profesores que se sienten motivados a hacer esta metodología de investigación-acción suelen compartir estas experiencias en congresos educativos donde conocen a otros profesionales y se produce un enriquecimiento mutuo, por tanto, ahí también se está haciendo participación. Reis-Jorge et al. (2020) destacan cómo estos espacios contribuyen a que los docentes se motiven y adquieran una perspectiva renovada sobre su práctica educativa, enriqueciendo su enfoque pedagógico y fortaleciendo su compromiso con una educación innovadora y participativa.

En el contexto de los proyectos de investigación-acción en educación, una parte integral del proceso es la evaluación, un aspecto que se extiende más allá de la valoración tradicional de los estudiantes. Esta evaluación incluye la participación activa del docente en la revisión crítica y el análisis de las prácticas educativas dentro de su institución. Esta autoevaluación institucional, concebida como un mecanismo de mejora y desarrollo internos (Bolívar, 1994), es una iniciativa que comienza y se centra en el centro educativo mismo, con el propósito de identificar y resolver problemas o simplemente para mejorar aspectos de la práctica educativa.

Además, un aspecto crucial de esta evaluación es la autoevaluación del docente. Este proceso implica una reflexión detallada sobre sus propias metodologías de enseñanza y habilidades, permitiendo identificar y trabajar en áreas de mejora personal. Mediante la autoevaluación del docente se beneficia su desarrollo profesional y contribuye a la cultura general de mejora continua y adaptabilidad en la educación (Becerra, 2015). La participación del profesorado en este tipo de evaluaciones subraya su compromiso con la excelencia educativa y el crecimiento profesional constante.

En estrecha relación con la investigación-acción, los docentes emprenden proyectos de innovación que responden a las necesidades identificadas en su entorno educativo. Estos proyectos pueden conceptualizarse como procesos de cambio estructurados y enfocados en la mejora (Martínez-Sanahuja (2019). Su objetivo es generar una transformación en el ambiente y las ideas del aula y la escuela para provocar cambios significativos en la práctica educativa.

Hay una serie de características que hay que tener en cuenta en los proyectos de innovación, como que deben ser realistas y responder a las necesidades concretas del contexto educativo; ser realizables y programables, permitiendo una planificación detallada y coherente; tienen que ser medibles, donde los resultados y el progreso del proyecto puedan ser evaluables; tener adaptabilidad, permitiendo ajustes en la planificación según sea necesario; atender la inclusión, asegurando que el proyecto abarque la diversidad del centro educativo; y por último, la durabilidad, que los cambios introducidos por el proyecto se mantengan a lo largo del tiempo como mejoras positivas y útiles en el centro.

Para que estos proyectos de innovación se desarrollen efectivamente, los docentes han de recibir formación inicial y continua, y debe haber reflexión sobre la práctica, la colaboración entre todos los involucrados y apoyo institucional (Hamodi et al., 2014), de lo contrario, difícilmente se lograrán los objetivos. Estos proyectos tienen unos resultados que impactan profundamente no solo en los estudiantes y el profesorado, sino también en el centro y sus metodologías, con un enfoque siempre orientado a la mejora continua. Ciertamente, la innovación educativa implica una actitud de cambio constante, siendo un proceso siempre en evolución y nunca completamente finalizado (Zavala-Guirado et al., 2020). Este enfoque dinámico y adaptativo es esencial para responder a los desafíos dinámicos del ámbito educativo y para fomentar un entorno de aprendizaje enriquecedor y efectivo.

Como se ha expuesto anteriormente, los proyectos de innovación emprendidos por los docentes tienen la capacidad de extender su impacto más allá de los límites del centro educativo, fomentando la participación comunitaria. La implicación de los profesores en estos proyectos es fundamental, y de ello depende que adopten un enfoque transformador y comprometido, tanto con la enseñanza como con el contexto que la rodea. En estos casos el docente debe actuar como un promotor activo en la organización y coordinación de recursos humanos y materiales, tanto dentro como fuera de la institución educativa, con el objetivo de alcanzar las metas y objetivos establecidos

(Becerra, 2015). Esta forma de investigación-acción participativa adopta un carácter más ambicioso, al buscar la armonización y colaboración de todos los agentes implicados en el proceso educativo, especialmente con las familias, convirtiendo a la escuela en un punto de encuentro para toda la comunidad, un lugar donde convergen diversos puntos de vista para desarrollar acciones que beneficien a toda la sociedad (Leiva, 2010). En este modelo, la escuela no solo es un espacio de aprendizaje, sino también un centro dinámico de crecimiento y desarrollo comunitario.

Dentro de esta comunidad se encuentran las familias del alumnado y, como vimos en capítulos anteriores, uno de los roles del profesorado es incentivar su implicación en el proceso educativo. La responsabilidad de generar un entorno propicio para la participación familiar recae tanto en el centro como en los profesores. Y, para ello, los docentes necesitan estrategias efectivas para despertar el interés de las familias y de la comunidad, e integrarlas en las actividades de aprendizaje (Reyes, 2016). En esta línea, Mosquera y Sánchez-Salazar (2018) han identificado una serie de iniciativas que los docentes pueden implementar para fomentar la participación familiar. Estas incluyen la organización de reuniones iniciales que congreguen a todos los padres, la realización de actividades que motiven la colaboración familiar desde el hogar, y la creación de talleres para compartir experiencias educativas entre familias y docentes. Además, se sugiere la puesta en marcha de proyectos de centro que involucren activamente a los familiares y a la comunidad, la organización de formaciones dirigidas a los padres sobre temas de su interés, el establecimiento de compromisos educativos conjuntos entre el centro, las familias y la comunidad, y la utilización de herramientas como el cuaderno viajero familiar, donde cada familia puede compartir sus experiencias. Hay que valorar que estas acciones tienen un gran impacto a nivel educativo porque fortalecen el vínculo entre la escuela y las familias y enriquecen el proceso educativo, creando una comunidad de aprendizaje más integrada y colaborativa, y, siguiendo a Gomariz et al. (2017):

El grado de compromiso e implicación de las familias depende de su propia actitud, pero también de la que muestre el profesorado hacia la participación familiar, lo que justifica la importancia de estudiar las percepciones y praxis docentes que permitan franquear las barreras que dificultan la participación. (p. 43).

Para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo, los docentes pueden adoptar una serie de técnicas enfocadas en fortalecer el vínculo. Es esencial que mantengan una actitud abierta y flexible respecto a las metodologías educativas de los padres y madres, evitando emitir juicios, que sean flexibles con los horarios de las

reuniones para hacerlas más accesibles, demostrar empatía hacia las preocupaciones de los padres, dedicar tiempo suficiente a las reuniones con ellos y buscar formación específica que mejore la relación entre estos dos actores fundamentales del proceso educativo (Cáceres y Alegría (2008). Pero este es un tema que tiene mucho calado y, por ello, dedicaremos todo un capítulo a tratar la perspectiva del docente como promotor de la participación de las familias en la educación.

Para que las actividades participativas sean efectivas, es crucial que el profesorado del centro esté comprometido con una enseñanza que promueva los valores democráticos. Yendo de la mano de un equipo directivo del centro que apoye la promoción de estos valores en la sociedad actual y futura, y que transmita esta visión al equipo docente. Esto facilitará la integración de estas actividades en los proyectos del centro (Simó-Gil y Gelis, 2018) como los que hemos comentado.

En el contexto actual del sistema educativo español, el perfil del docente participativo todavía no es muy común, pero gradualmente los centros están empezando a valorar más esta dimensión. Los centros y sus docentes se están orientando hacia una actitud de cambio, aunque todavía hay un largo camino por recorrer en este aspecto (Rubio, 2016). La evolución hacia una mayor participación en la educación es un proceso continuo que requiere el compromiso y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

4.4. A MODO DE REFLEXIÓN

A lo largo de este capítulo, hemos explorado en profundidad la importancia de la democracia en España y los valores inherentes a ella. Estos valores democráticos, que incluyen la igualdad, la libertad, el respeto mutuo y la participación activa, son pilares fundamentales que moldean nuestra sociedad. La importancia de estos valores trasciende el ámbito político y se extiende a todas las instituciones, especialmente a los centros educativos, que son espacios cruciales para la formación de futuros ciudadanos. Es en estos centros donde los valores democráticos encuentran un terreno fértil para echar raíces y florecer, influyendo en la sociedad del presente y del futuro.

Reflexionar sobre escuelas democráticas implica mucho más que la simple elección de representantes o delegados entre los alumnos. Como hemos visto, la democracia en el entorno educativo abarca la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, profesores y familias. Los proyectos de innovación, la investigación-acción, la formación continua de los docentes y la implicación de las

familias son ejemplos de cómo la democracia puede vivirse y respirarse en el día a día de las instituciones educativas.

En el caso de la implicación participativa de los alumnos, que hemos abordado en detalle a lo largo del texto, es esencial reconocer su papel en la construcción de un entorno educativo democrático. La participación estudiantil no se limita a la mera presencia en el aula o a la participación en actividades extracurriculares; es una práctica vivida que impregna todos los aspectos de su experiencia educativa.

Los alumnos, al ser alentados a participar activamente en su educación, se benefician de un aprendizaje más profundo y significativo, y desarrollan habilidades fundamentales para la vida cívica, como el pensamiento crítico, la empatía y la colaboración. Al involucrarse en proyectos de aprendizaje-servicio, en roles como delegados de clase, o al participar en iniciativas de investigación-acción, los estudiantes aprenden el valor de la responsabilidad, la toma de decisiones informadas y la importancia de contribuir a su comunidad.

Esta participación activa y consciente prepara a los estudiantes de forma que va más allá de lo meramente académico, les capacita para ser ciudadanos comprometidos con su comunidad. Al experimentar de primera mano los principios de la democracia dentro de sus centros educativos, se convierten en agentes de cambio en su entorno y en la sociedad en general.

En el caso de los docentes, en particular, su participación es un componente esencial para el fomento de estos valores. Su formación, tanto inicial como continua, y su compromiso con la práctica reflexiva y colaborativa, son clave para desarrollar un enfoque educativo que sea verdaderamente democrático. Así, los centros educativos se convierten en microcosmos donde los valores democráticos se enseñan, se aprenden y se practican, preparando a los estudiantes para la sociedad actual.

En última instancia, al contemplar la educación desde una perspectiva democrática, no solo estamos hablando de métodos pedagógicos o estrategias didácticas; estamos hablando de cultivar una sociedad que valora y practica la democracia en todas sus formas. Los centros educativos, por lo tanto, tienen una responsabilidad y una oportunidad únicas para modelar y guiar a las generaciones futuras hacia un compromiso más profundo y significativo con los valores que sustentan y enriquecen nuestra sociedad.

Dentro de esta ecuación tiene un gran peso el rol de las familias en la educación, por lo que en el próximo capítulo será el tema principal a tratar.

4.5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, G. M., González-Caballero, R., Martínez-Gómez, C., Ruiz-Rodríguez, M., Marrero, A., y Zayas, Y. (2017). *Familia y conocimiento sobre el maltrato infantil*. *MEDICIEGO*, 23(1), 16-22. <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/670>
- Alonso, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., y Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 7(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdllick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- Andrés, B. (2016). Nuevos retos de innovación docente a través de la movilidad. El programa erasmus+. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (4), 385-405. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54578/385-405.pdf?sequence=1>
- Becerra, C. O. (2015). La práctica pedagógica del docente de educación primaria. Una reflexión teórica. *COBAIND*, 5(33), 124-142. <http://www.revenycyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/cobaind/v5n33/art08.pdf>
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Tórculo.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. En M.Y. Muñoz. CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Cáceres, A. C., y Alegría, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal: Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Universum (Talca)*, 23(2), 38-65. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200003>
- Calderón, K. A. H., & Silva, A. K. L. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista convicciones*, 5(9), 83-87.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811004.pdf>
- Clavijo, S. S., Collazos, P. G., y Cediell, M. F. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. *Revista De Psicología GEPU*, 7(1), 244-267. <https://search.proquest.com/docview/1927149690?accountid=17225>
- Coiduras, J. L., Balsells, M. Á., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I., y Belmonte O. (2015). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad

- educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353
- Collao, D., y Sánchez-Agustí, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación ciudadana. En F. F. De Alba, y A. García-Pérez Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Díada Editora. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77332/collao%20donoso%20et%20al.pdf?sequence=1>
- Covarrubias, M. A., Cuevas, A., y Reza L. (2020). La importancia de la formación de valores en la infancia: respeto y responsabilidad. *Revista Amazónica*, 25(2), 558-578. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7788>
- Cross, B., Hulme, M., y Mckinney, S. (2014). The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education*, 40(5), 628-648. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.963039>
- Cuenca, J. M., y Martín, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos. El papel de la educación patrimonial. En R. M. Ávila, B. Borghi, e I. Mattozzi, (Ed). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 507-513). AUPDCS Pàtron,
- Delbury, P, y Cárcamo, H. (2020). Participación en el aula y formación ciudadana para la democracia: un análisis de caso. *Educación*, 29(57), 43-66. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.003>
- Fernández-Agüero, M. (2017). Erasmus mobility and the education of interculturally competent european teachers. *Journal of supranational policies of education, Extraordinario*. 142-158. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Fielding, M. (2007). On the necessity of radical state education: democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539-557.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*, 28-42. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523878/document>
- Fletcher, A. (2014) *The Guide to Meaningful Student Involvement*. SoundOut. <https://soundoutorg.files.wordpress.com/2020/08/02182-the-guide-to-meaningful-student-involvement.pdf>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.49832>
- González-Pérez, T. (2018). Maestros para la democracia. la formación inicial del magisterio en España con la ley de ordenación general del sistema educativo (1990). *História da Educação*, 22(54), 299-317. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/70869>

- Hamodi, C., López, A. T., y López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 23-37.
- Hernández-García, J. (2001). La participación social y democrática en educación. *Aula abierta*, (78), 59-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209148>
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa, segunda época*, 4(7), 49-47. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-sentimiento-de-pertenencia-en-la-relacion-entre-familia-y-escuela/educacion-politica-educativa/20772>
- Herrera, S. (2008). *Effectiveness of study abroad in developing global competence and global consciousness: essential outcomes for internationalizing the curriculum*. (Thesis doctoral dissertation). University of Florida. <http://purl.fcla.edu/fcla/etd/UFE0022495>
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (23), 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/CARMEN JURADO GOMEZ02.pdf
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (23), 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/CARMEN JURADO GOMEZ02.pdf
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. páginas. *Boletín Oficial del Estado*, A, 2006-7899, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, 10 de diciembre de 2013
- Luna, E., y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/luna-folgueiras.pdf>
- Márquez, C., y Sandoval, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos? *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10(2), 21-33. <https://www.intersticios.es/article/view/16317>
- Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 95-103. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>

- Martín-Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 69-83.
- Mateos Martín, A. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores: análisis de cuentos. *Papeles salmantinos de educación*.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. En P. Ortega (Edi). *Educación en la alteridad* (pp. 107-125). REDIPE. <https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Mosquera, J. M., y Sánchez-Salazar, T. R. (2018). *Rol del docente frente a la falta de interés de los padres en el proceso de acompañamiento de sus representados del quinto año de básica de la escuela "Provincia de los Ríos"* (Tesis de licenciatura). Universidad de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/5286/E-UTB-FCJSE-EBAS-000168.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortega, P. (2017). A la escucha del otro. *Revista Boletín Redipe*, 6(2), 23-26. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/173/171>
- Ortega, P. (2004). Educar en la participación ciudadana. *Pedagogía Social*, (11) , 215-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458708>
- Pérez Galván, L. M., y Ochoa Cervantes, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas. IMIFAP/Limusa.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 509-519. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Requena, Y. C. (2018). Investigación Acción Participativa y Educación Ambiental. *Revista Científica*, 3(7), 289-308.
- Reyes, M. (2016). Programa de estrategias pedagógicas dirigido a los docentes para la participación de la familia al proceso de aprendizaje en la atención educativa no convencional. *KOINONIA*, 1(2), 50-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062687>
- Riverón-Acevedo, K., Caballero-Velázquez, E., y López-Zambrano, Y. M. (2022). La proyección de la asertividad como valor social compartido. Una mirada desde la Axiología. *Luz*, 21(4), 44-52.

- Romero, E. (2014). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. En P. Ortega (Ed). *Educación en la alteridad* (pp. 46-63). REDIPE.
- Rubio, M. (2016). El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Sandoval, M., y Márquez, C. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos? *El Universo fractal*, 10(2), 21-33. <http://www.intersticios.es/article/view/16317>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/CHI.617>
- Simó-Gil, N., y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación, número especial*, 3-10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523882/document>
- Tangen, D., Henderson, D., Alford, J., Hepple, E., Alwi, A., Shaari, Z. A. H., y Alwi, A. (2017). Shaping global teacher identity in a short-term mobility programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1119803>
- Tiana, A. (2013). La Formación del Profesorado en el Siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322/8882>
- Torrego, J. C. (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar: Manual para la formación de alumnos/as ayudantes*. Narcea Ediciones.
- Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>
- United Nations Children's Fund. (1984). *Estado Mundial de la Infancia 1984*. <https://doi.org/10.18356/7ff9cd8b-es>
- Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I., y Vázquez-García, M. A. (2019). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>

5.1. TEORÍAS DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

En el capítulo anterior, profundizamos en la participación activa de docentes y alumnos en el proceso educativo, destacando cómo estas interacciones fortalecen el tejido democrático de nuestros centros educativos y promueven una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo. Tras explorar estas dimensiones, es fundamental abordar otro pilar esencial en la educación: la participación de las familias. La colaboración entre el hogar y la escuela es crucial, ya que las teorías educativas contemporáneas subrayan la importancia de un enfoque holístico en la educación, donde la sinergia entre los diferentes contextos en los que se desarrollan los niños y jóvenes contribuye significativamente a su formación integral. Este capítulo se dedicará a explorar las estrategias y teorías que sustentan la participación familiar en la educación, entendiendo que este esfuerzo conjunto es importante para alcanzar una educación de calidad que responda a las necesidades y aspiraciones de nuestra sociedad.

Existen numerosas estrategias que tanto los centros educativos como los docentes pueden implementar para fomentar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, no todas las familias son plenamente conscientes del impacto positivo que su implicación puede tener en la calidad de la educación que reciben sus hijos. La importancia de una actuación educativa coherente entre los distintos contextos, donde todos los agentes educativos persiguen objetivos comunes, a menudo no es completamente comprendida por las familias. Esta falta de conciencia puede limitar su participación activa en los centros educativos (Reveco, 2004). Por esta razón, se ha de atender a que las actividades diseñadas para involucrar a las familias en los centros educativos no solo tengan un propósito educativo, sino que también sean lideradas eficazmente por el equipo directivo (Cáceres y Alegría, 2008). Este liderazgo supone la tarea de dinamizar y hacer evidentes los beneficios que conlleva la participación familiar en la educación, creando así una mayor conciencia y promoviendo una implicación más activa de las familias en el entorno educativo de sus hijos.

La implicación de las familias en el proceso educativo es un fenómeno complejo, influenciado por una multiplicidad de factores que dependen de variables como la

percepción de los padres sobre el impacto positivo de su implicación en la educación de sus hijos, su nivel de formación, las habilidades y las oportunidades que los centros ofrecen para promover esta participación; los antecedentes de participación familiar dentro de la institución, que a menudo crean un precedente para las nuevas familias; la disponibilidad de tiempo que las familias pueden dedicar a las actividades escolares; la edad de los hijos, destacando una mayor involucración en etapas tempranas; las experiencias previas con la institución educativa, que pueden influir positiva o negativamente; y la importancia de compartir un idioma común con otros padres y profesores para facilitar la comunicación y el entendimiento mutuo (Brown et al., 2020). Que se den, o no, estos elementos determinará el grado y la eficacia de la participación familiar en el contexto educativo, subrayando la necesidad de una estrategia inclusiva y adaptativa por parte de los centros para fomentar una colaboración efectiva entre hogar y escuela.

Para diseñar una estrategia efectiva que involucre a las familias en el proceso educativo, los centros deben reconocer y aprovechar las diversas vías de participación disponibles. Según Díaz-Rincón et al. (2009), estas vías se dividen en dos categorías principales: las reguladas por ley y las establecidas por la propia institución. Dentro de las reguladas por ley, se encuentran las tutorías individuales con los docentes, así como la participación en la Asociación de Madres, Padres y Representantes (AMPA) y en el Consejo Escolar (CE), que son canales formales que permiten a las familias influir en decisiones importantes del centro. Además de estas opciones formalizadas, existen las no reguladas por ley como la organización de actividades informativas que ayudan a los padres a entender mejor el sistema educativo y los programas escolares; iniciativas formativas que ofrecen herramientas para apoyar el aprendizaje en casa; y eventos culturales, deportivos y sociales que fortalecen la comunidad educativa al reunir a familias, estudiantes y personal del centro en un ambiente más relajado y colaborativo. Al reconocer y promover estas diferentes vías de participación, los centros educativos pueden crear un entorno inclusivo que valora y busca activamente la implicación de las familias en el proceso educativo, fortaleciendo así el vínculo entre el hogar y la escuela y mejorando el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes.

La participación de las familias en la escuela puede clasificarse según diversas modalidades y va a depender de las características que quiera atender el autor. Por ejemplo, Hernández-Prados y López-Lorca (2006) identifican individual o colectiva, y pasiva o activa. La participación individual se centra en aspectos relacionados

directamente con el desempeño académico de los hijos, incluyendo atención a problemas de conducta o relaciones con compañeros (Andrés y Giró, 2016; Issó et al., 2019); y la participación colectiva involucra a las familias en asociaciones y actividades diseñadas para beneficiar al conjunto de la comunidad escolar.

Barrientos et al. (2016) hacen referencia a la diferenciación que existe en función del nivel de actividad de los padres. Por ello, distinguen entre la figura de los padres activos, aquellos que contribuyen en la organización de eventos, forman redes de colaboración y se involucran directamente en la vida escolar. Pero apuntan que es más común encontrar una participación pasiva, donde las familias se limitan a observar los acontecimientos sin involucrarse de manera significativa. Esta participación pasiva también incluye a aquellos padres que, aunque forman parte de grupos o asociaciones, no participan activamente en sus iniciativas o movilizaciones, como señalan (Cáceres, 2016; Montaña, 1992).

Como vemos, a lo largo de los años, diversos autores han explorado la complejidad de la participación familiar en el ámbito educativo, desarrollando modelos que esquematizan distintos niveles de implicación. Estos modelos ofrecen una interesante perspectiva sobre cómo las familias pueden contribuir al proceso educativo de sus hijos. La comprensión de estos niveles de participación afectará en los centros educativos que buscan fomentar una relación más estrecha y productiva con las familias, reconociendo que su participación es fundamental para el éxito académico y el bienestar de los estudiantes. Al examinar las propuestas de estos autores, nos adentramos en una discusión sobre las mejores prácticas para involucrar a las familias en la educación, destacando tanto los beneficios como los desafíos que conlleva esta participación.

Propuesta de Sánchez de Horcajo (1979) y Gento (2002)

Continuando con las posibles clasificaciones, las instituciones educativas pueden facilitar diversos niveles de participación familiar, cada uno con un grado de implicación distinto. Sánchez de Horcajo (1979) establece una clasificación que Gento (2002) posteriormente adapta al contexto educativo, identificando desde un nivel básico de información, en el que las familias reciben comunicados sobre decisiones ya tomadas, hasta un nivel de autogestión, donde las decisiones se toman de manera autónoma sin la necesidad de aprobación externa.

Entre estos extremos, se encuentran niveles intermedios como el consultivo facultativo, donde se recogen opiniones sin compromiso de seguimiento; el consultivo

regulado, que obliga al centro a considerar las opiniones de los colectivos; y el de recomendación, donde las propuestas de los participantes pueden ser presentadas aunque no necesariamente aceptadas. Un nivel más avanzado es el colegiado, que implica una participación activa en la toma de decisiones, seguido del nivel de delegación de poderes, que permite a los participantes tomar decisiones de manera independiente (Gento, 2002). De esta forma, se presenta una escala que refleja una progresión hacia una participación más activa y autónoma de las familias en la educación, destacando la importancia de que los centros educativos promuevan un planteamiento inclusivo que valore y fomente la contribución de las familias en el proceso educativo.

Propuesta de Vogels (2002)

La percepción que tienen las familias sobre la escuela influye directamente en su nivel de participación en el proceso educativo. Vogels (2002) teniendo en cuenta cómo conciben las familias la relación con el centro educativo, establece una clasificación de cuatro tipos. De menor a mayor implicación, en primer lugar, están las familias que actúan como "consumidores", viendo al centro educativo como un servicio del que pueden disponer y, si no cumple con sus expectativas, optan por cambiar de institución. El siguiente nivel lo componen las familias que se consideran "clientes", que ven a los profesores como los máximos responsables de la educación de sus hijos, atribuyéndoles toda la responsabilidad en caso de problemas educativos. El siguiente grupo está compuesto por las familias "participantes", que buscan una coordinación con los profesionales de la educación, involucrándose de manera activa en la vida del centro a través del voluntariado o la propuesta de actividades. Finalmente, las familias que actúan como "socias", que se caracterizan por su total implicación en el centro educativo, colaborando estrechamente en la toma de decisiones y en la consecución de objetivos comunes. En esta clasificación se destaca la diversidad de roles que pueden adoptar las familias dentro del contexto educativo, y se da importancia a fomentar una relación de colaboración y compromiso mutuo entre las familias y los centros educativos para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

La clasificación de Vogels es analizada por Bolívar (2006) desde una visión de perspectiva social. Este autor hace una distinción entre dos percepciones que pueden tener las familias respecto a su rol en la educación: la familia como cliente y la familia como cogestora. El primer caso, se engloba en una visión neoliberal, donde las familias demandan calidad educativa, viendo la educación como un servicio por el cual pueden

optar y, si no cumple con sus expectativas, buscar opciones mejores, incluso en el sector privado. Este enfoque no considera la enseñanza como una tarea colaborativa que requiere del compromiso conjunto de padres y docentes. Por otro lado se encuentra el perfil de familia con una visión cogestora, que se caracteriza por padres que entienden que la mejora educativa se alcanza a través de una colaboración estrecha con la escuela. Estas familias ven el sistema educativo como una alianza, donde comparten la responsabilidad de la educación y se involucran activamente en el proceso. Reconocen que el progreso del centro repercute positivamente en la comunidad y, por tanto, apuestan por un estilo más democrático y participativo. Ante este contraste se aprecia la necesidad analizar los motivos que pueden llevar a las familias a comportarse de una forma o de otra para favorecer la corresponsabilidad.

Propuesta de Smith (2020)

Reflejando esta dicotomía en la percepción de las familias sobre su rol en la educación, la investigación de Smith (2020) profundiza aún más viéndolo desde la percepción que los centros pueden tener sobre ellos, diferenciando a los padres en consumidores y gobernantes. En el caso de los consumidores, los centros ven a estos padres como responsables de asegurar la mejor educación para sus hijos, dotándolos del derecho a elegir la opción que consideren más conveniente. Estos padres exigen a las instituciones que demuestren la calidad de la educación que ofrecen. Por otro lado, los padres gobernantes se caracterizan por tomar un papel activo en la educación de sus hijos, no solo responsabilizándose de ella sino también involucrándose directamente. La escuela valora y busca aprovechar sus conocimientos y habilidades, como la economía, para mejorar tanto la calidad educativa como la gestión del centro, otorgándoles voz y responsabilidades en el proceso.

Smith (2020), en ese mismo estudio, también identifica percepciones sobre los roles parentales, diferenciando entre las familias como apoyo, receptoras cooperativas, problemáticas y socios, ahora definimos cada una de ellas. Los "padres como apoyo" son aquellos que se involucran activamente en las actividades del centro, desde la recaudación de fondos hasta la asistencia a eventos y el mantenimiento de las instalaciones. Esta forma de participación evidencia un compromiso con el bienestar de la comunidad educativa, reforzando el vínculo entre el hogar y la escuela. Por otro lado, la figura de los "padres como receptores cooperativos" donde se destaca la importancia de la formación continua, no solo para los estudiantes sino también para sus familias.

Mediante cursos, charlas y seminarios, estos padres enriquecen su comprensión de los procesos educativos y pedagógicos, contribuyendo a una relación más estrecha y positiva con el personal docente. Sin embargo, la percepción de "padres como problemas" subraya los desafíos que pueden surgir cuando la colaboración no es efectiva o cuando las actitudes hacia la participación son contraproducentes. Esta visión resalta la necesidad de superar barreras y buscar un terreno común que beneficie a toda la comunidad educativa. En contraste, los "padres como socios" representan un ideal de colaboración en el que las familias y la escuela unen fuerzas de manera organizada, ya sea a través de asociaciones de padres o iniciativas escolares conjuntas. Esta cooperación permite a las familias tener una voz activa en el desarrollo educativo y ser parte integrada de la toma de decisiones. Además, este autor señala la perspectiva de "padres como whānau", que ilustra un modelo inclusivo específico de Nueva Zelanda, enfocado en la integración de las familias indígenas maoríes en las escuelas públicas, destacando la importancia de adaptar las instituciones educativas a las necesidades culturales de todas las familias, promoviendo un entorno de aprendizaje que respeta y valora la diversidad.

Propuesta de Epstein (1988, 1990 y 2010)

Joyce Epstein es una figura destacada en el estudio de la participación familiar en la educación, conocida por desarrollar un marco teórico que categoriza esta implicación en diversas formas. Originalmente, Epstein identificó cinco tipos de participación que, en 2010, se extendieron a seis. Este modelo está planteado para comprender cómo las familias pueden involucrarse en el proceso educativo de sus hijos y cómo las escuelas pueden facilitar estas conexiones. A continuación veremos los niveles que estableció acompañados de estrategias para fomentarlo y barreras que pueden aparecer para el logro:

1. *Parenting* (Crianza), abarca mucho más que cumplir con las obligaciones legales básicas; se trata de garantizar que los niños y niñas tengan todo lo necesario para su desarrollo educativo y personal. Esto incluye desde asegurar que no les falte material educativo y que dispongan de un espacio adecuado para estudiar, hasta aspectos más amplios como la nutrición, la salud y el bienestar emocional. Para fortalecer este tipo de participación, es fundamental que los educadores proporcionen a los padres ejemplos concretos de lo que los niños necesitan en casa, incluyendo orientaciones pedagógicas, consejos de salud y recomendaciones nutricionales. Además, los centros educativos pueden desempeñar un papel crucial ofreciendo formación específica a las familias y

creando grupos de asesoramiento que permitan el intercambio de dudas y experiencias. Esta red de apoyo mutuo entre familias puede ser invaluable, sirviendo de guía y ejemplo para otros. Hay que tener en cuenta que existen desafíos significativos en este ámbito, como alcanzar a todas las familias, especialmente aquellas que más lo necesitan, y proporcionar información que sea relevante y accesible para todos. La tarea de adaptar la comunicación a las diversas necesidades y preferencias de las familias, así como de facilitar canales y espacios adecuados para el intercambio de información, son aspectos clave para superar estas dificultades. Este camino hacia la crianza, que va más allá del cumplimiento de las responsabilidades básicas y busca activamente el bienestar y desarrollo integral del estudiante, refleja la importancia de una colaboración estrecha entre las familias y la escuela.

2. *Communicating.* La comunicación efectiva entre las familias y el centro educativo es fundamental para fomentar una relación de colaboración y apoyo mutuo. Este nivel de participación implica establecer diálogos constructivos sobre el funcionamiento del centro, las actividades realizadas y el progreso académico de los estudiantes. Para mejorar esta comunicación, se pueden organizar tutorías grupales e individuales, superar barreras lingüísticas, utilizar agendas escolares como canal de comunicación, mantener contacto telefónico regular y presentar la información de manera clara y atractiva para los padres. Entre los obstáculos que pueden dificultar este flujo de comunicación, como malentendidos entre padres y docentes, diferencias idiomáticas, falta de asistencia a reuniones, o la entrega de información de baja calidad. Además, la dependencia de un único medio de comunicación puede limitar la efectividad del mensaje. Para superar estas barreras, es recomendable diversificar los canales de comunicación, asegurando que la información importante se transmita por varias vías y llegue a todas las familias, reforzando así el vínculo entre el hogar y la escuela.
3. *Volunteering.* Un pilar de una comunidad escolar activa y comprometida es la participación voluntaria de las familias. Esta se manifiesta a través de la colaboración directa en diversas actividades organizadas por el centro. Desde asistir a los docentes y estudiantes en tareas específicas, gestionar el huerto escolar, hasta participar en eventos y actuar como enlaces comunicativos con otros padres, la contribución voluntaria de las familias enriquece significativamente el entorno educativo. No obstante, los centros pueden enfrentarse a retos como la dificultad para motivar a los padres a involucrarse como voluntarios, la falla en la comunicación de las oportunidades de participación, la recurrencia de los mismos padres en actividades voluntarias, la

gestión eficiente de los voluntarios, la asignación adecuada de tareas que se ajusten a las habilidades de cada voluntario, y la coordinación de horarios que faciliten la participación de todos. Superar estos obstáculos es esencial para fomentar un espíritu de voluntariado inclusivo y diverso, asegurando que todas las familias tengan la oportunidad y los medios para contribuir a la vida escolar de manera significativa.

4. *Learning at Home* representa la participación activa de las familias en el proceso educativo desde el hogar, esencial para reforzar el aprendizaje de los alumnos fuera del aula. Los centros educativos pueden potenciar esta implicación ofreciendo orientaciones claras sobre las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes, capacitando a los padres en cómo apoyar eficazmente a sus hijos en las tareas escolares, y proponiendo actividades que fomenten la colaboración familiar. Además, es importante mantener a las familias bien informadas sobre las expectativas de las tareas a entregar. Para potenciarlo se enfrentan desafíos como diseñar actividades compatibles con la conciliación entre la vida familiar y las responsabilidades educativas, la falta de preparación de algunos padres para brindar este apoyo, la escasez de tiempo y espacio adecuado en el hogar, la falta de información o motivación, y el riesgo de sobrecargar a las familias con excesivas tareas. Para reducir la influencia de estos aspectos se requiere de un enfoque sensible y adaptativo por parte de las instituciones educativas, asegurando que el aprendizaje en el hogar sea una experiencia enriquecedora y manejable para todas las familias.
5. *Decision Making*. Aquí se hace referencia a la importancia de la implicación de las familias en la toma de decisiones en las escuelas, a través de su participación en los consejos escolares y asociaciones de padres y madres. Los centros educativos pueden promover esta participación ofreciendo información clara sobre cómo las familias pueden involucrarse en estos grupos de decisión, promoviendo la figura de padres que ya participan como ejemplos positivos que subrayen los beneficios de estar involucrado en la gestión escolar, y destacando la importancia de contribuir a la mejora educativa desde una perspectiva interna. Pero en la práctica aparecen dificultades como la representación equitativa de todas las familias, incluidas las de origen inmigrante, la falta de confianza de las familias en su capacidad para influir como representantes, o la percepción de que su esfuerzo no tiene un impacto real. Para afrontar estos retos las instituciones han de hacer un esfuerzo consciente para asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y vean valor en su participación, promoviendo así un entorno escolar más inclusivo y colaborativo.

6. *Collaborating with Community*. La colaboración entre la escuela y la comunidad busca integrar los recursos y fortalezas de ambos entornos para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes, apoyando tanto los programas académicos como el desarrollo de valores y la implicación académica. Los centros educativos pueden promover esta sinergia informando a las familias y a los estudiantes sobre las posibles acciones conjuntas con la comunidad, identificando y aprovechando los talentos específicos para tareas concretas, y compartiendo experiencias previas de participación exitosa. Los obstáculos para una colaboración efectiva pueden incluir asegurar que la información sobre las oportunidades de participación alcance equitativamente a todas las familias, distribuir las responsabilidades de manera justa, ofrecer una variedad de actividades para abarcar distintos intereses y habilidades, y demostrar la importancia y el impacto positivo de estas tareas en la comunidad.

Propuesta de Hoover-Dempsey y Sandler

El Modelo de Participación de los Padres de Hoover-Dempsey y Sandler (2012) nos brinda una perspectiva sobre la manera y las razones detrás del compromiso de las familias en la educación de sus hijos. Este planteamiento se estructura en cinco niveles claves que conectan el momento en que los padres deciden involucrarse en el aprendizaje de sus hijos hasta el impacto que este compromiso tiene en el rendimiento académico de los jóvenes. Inicialmente, el modelo se centra en cómo los padres toman esta decisión, para luego explorar los efectos positivos que su participación puede tener en el éxito escolar de sus hijos.

El primer escalón del modelo se sumerge en las creencias de los padres, tales como su percepción del rol que deben jugar en la educación de sus hijos y su confianza en que su involucramiento marcará una diferencia positiva en el desarrollo escolar de estos (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). Este nivel también considera las oportunidades y los retos que los padres enfrentan, tanto desde la perspectiva de la escuela como de sus propios hijos, para participar en el proceso educativo.

Avanzando al segundo nivel, el modelo se enfoca en el conocimiento y habilidades específicas que poseen los padres, los desafíos impuestos por sus compromisos familiares y laborales, y las invitaciones personales de sus hijos y de los docentes para que se involucren. Aquí, se sugiere que los padres tienden a comprometerse en aquellas actividades en las que se sienten capaces, aunque este esfuerzo pueda estar limitado por diversas presiones de tiempo y responsabilidades. Sosteniendo que aquellos padres con un fuerte sentido de su rol y confianza en sí mismos participarán activamente, sin

importar los obstáculos que puedan surgir. De igual forma, subrayan la importancia de las invitaciones directas por parte de la escuela y los niños para motivar una participación más activa de los padres.

El tercer nivel trata sobre las "Actividades de Participación Parental", diferenciando entre comportamientos basados en el hogar y en la escuela. Esta distinción resalta la diversidad de formas en que los padres pueden contribuir al éxito educativo de sus hijos, desde apoyar el aprendizaje en casa hasta involucrarse directamente en actividades escolares. Se destacan los mecanismos psicológicos, como el ánimo, el modelaje, el refuerzo y la instrucción, por su papel clave en conectar el comportamiento de participación de los padres con los atributos de los estudiantes asociados al éxito académico. Además, se incorporan las percepciones de los estudiantes sobre la participación de sus padres, resaltando la importancia de cómo estas percepciones influyen en los resultados de los estudiantes. De esta forma se subraya el impacto directo de la participación parental en atributos estudiantiles que fomentan el logro académico.

El cuarto nivel del modelo ha sufrido cambios significativos desde la propuesta inicial (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995) a la actual del 2012, añadiendo dos elementos fundamentales: la percepción de los estudiantes sobre la participación de sus padres y los atributos estudiantiles que conducen al logro. En él se exploran los "Mecanismos Psicológicos", tales como el ánimo, el modelaje, el refuerzo y la instrucción, que vinculan las actividades de participación de los padres con los atributos estudiantiles asociados al logro. Estos mecanismos explican cómo la participación de los padres influye en los estudiantes, facilitando la transmisión de valores y expectativas educativas. Subrayando que la influencia parental en los resultados escolares es más directa a través de su apoyo a atributos clave como la autoeficacia académica, la motivación intrínseca, el conocimiento y uso de estrategias de autorregulación, y la autoeficacia social para relacionarse con los docentes. Estas percepciones y atributos median en cómo la participación de los padres afecta el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes, marcando una diferencia significativa en su éxito académico. Esta visión ampliada reconoce el rol crítico de los padres en fomentar actitudes positivas hacia la escuela, percepciones de competencia, y conocimientos que apoyan una participación efectiva en tareas escolares, resaltando la importancia de evaluar y entender la experiencia subjetiva de los estudiantes respecto a la involucración de sus padres en su educación.

En el quinto nivel se centra en los "Resultados Estudiantiles", incluyendo tanto los logros académicos como las actitudes y habilidades que conducen al éxito escolar. Se

consideran las calificaciones y los resultados en pruebas estandarizadas como medidas resumen del logro académico. Los autores reconocen la importancia de estos resultados distales, pero también sugieren la relevancia de incluir medidas más próximas, como las calificaciones en el aula y los registros de asistencia, para obtener una comprensión más completa del impacto de la participación parental. Por tanto, además de los resultados académicos directos, es crucial considerar los resultados intermedios, como los comportamientos, actitudes y habilidades de los estudiantes que contribuyen al éxito académico, dentro del proceso de participación parental.

Con el tiempo, el modelo ha sido refinado para ofrecer una perspectiva más integrada, simplificando algunos de sus niveles para no diferenciar tanto entre la decisión de participar y las maneras de hacerlo. Además, se ajustó el modelo eliminando algunas variables por su bajo impacto y redefiniendo otras, como el tiempo, la energía y las habilidades, como elementos del contexto de vida que los padres perciben.

Este modelo es apreciado por su claridad y simplicidad, lo que permite formular y probar hipótesis de manera eficiente. Aunque la evidencia empírica directa es aún limitada, los estudios disponibles confirman la relevancia de las creencias sobre el rol parental, la autoconfianza y la percepción de las invitaciones de los docentes en el fomento de la participación de los padres. Por tanto, el modelo una visión completa y detallada de cómo la participación de los padres en la educación beneficiando académicamente a los estudiantes y enriqueciendo a la comunidad educativa en su conjunto, destacando el valor de las motivaciones personales, el contexto familiar y las invitaciones específicas para cultivar un compromiso parental efectivo y significativo.

Modelo de Pirámides jerarquizadas de Hornby (1989, 2011)

Garry Hornby, destacado profesor de educación especial en la Universidad de Hull, nos presenta una propuesta innovadora para fomentar la implicación de los padres en el ámbito de la educación especial. Su visión se centra en reconocer y satisfacer las necesidades específicas de los padres, al mismo tiempo que se valora y se integran sus aportaciones en la formación y orientación de los docentes sobre las mejores maneras de colaborar con ellos. A lo largo de la última década, se ha observado un creciente reconocimiento entre los educadores sobre la vital importancia de establecer una colaboración más íntima con los padres de niños con necesidades educativas especiales. Este reconocimiento se extiende, con justa razón, a la inclusión de todas las familias en este modelo de participación. Hornby propone un marco teórico exhaustivo diseñado

para orientar la práctica docente de manera efectiva, permitiendo así que tanto los servicios de educación especial como los profesionales involucrados respondan adecuadamente a las necesidades de los padres y aprecien profundamente sus contribuciones. Esta estructura busca mejorar la colaboración entre hogar y escuela, pero también asegurar que las experiencias educativas de los niños se enriquezcan gracias a una participación parental consciente y activa.

Este modelo desarrolla un marco teórico integral para la participación de las familias visualizado mediante dos pirámides: una representa la jerarquía de las necesidades de los padres y la otra, la jerarquía de sus fortalezas. Ambas pirámides ilustran los distintos niveles de necesidades y fortalezas de los padres, sugiriendo que, aunque todos los padres tienen necesidades y fortalezas en las que apoyarse, los profesionales necesitarán dedicar más tiempo y experticia a aquellos padres que requieran una guía intensa o que puedan realizar contribuciones significativas. Se detallarán los componentes del modelo y se identificarán los conocimientos y habilidades requeridos por los docentes para participar en cada tipo de colaboración parental.

- 1.1. Todos los padres poseen información valiosa sobre su hijo con necesidades educativas especiales y sobre el entorno familiar. Esta información, que abarca desde las fortalezas y dificultades del niño hasta sus preferencias y situación médica, puede ser recopilada por los docentes durante reuniones con los padres o vía telefónica. Para obtener una comprensión más profunda de cómo las familias manejan la situación de tener un hijo con necesidades especiales, a menudo es beneficioso realizar visitas domiciliarias, algo que muchos padres valoran positivamente. Es esencial que los docentes sean, o aprendan a ser, buenos oyentes y comprendan la dinámica de las familias con circunstancias excepcionales. Aprovechar plenamente el conocimiento que los padres tienen de sus hijos no solo mejora la práctica profesional sino que también hace a los padres conscientes de que se les ha escuchado y que se ha tomado un interés activo en su hijo.
- 1.2. La mayoría de los padres están dispuestos y son capaces de ofrecer más que simplemente información sobre sus hijos. Pueden apoyar los esfuerzos del docente en la educación de sus hijos reforzando en casa lo que se enseña en el aula y participando en la planificación del programa educativo del niño. Sin embargo, puede haber momentos en que algunos padres se muestren reacios a participar, posiblemente porque sus recursos ya estén al límite con las demandas de cuidado en el hogar. Las circunstancias familiares pueden cambiar con el tiempo, llevando a estos padres a interesarse más en contribuir a la educación

de sus hijos. Es fundamental que los profesionales respeten el derecho de los padres a tomar estas decisiones por su familia. Por lo tanto, los docentes necesitan desarrollar habilidades para trabajar con los padres en una asociación flexible entre padres y profesionales, adaptándose a las necesidades y posibilidades de cada familia para fomentar un entorno de apoyo mutuo.

- 1.3. Algunos padres tienen el tiempo y la capacidad para actuar como asistentes voluntarios en el aula, ayudando con las tareas, preparando materiales o proporcionando recursos. Otros pueden colaborar en la elaboración de boletines informativos o en actividades de manualidades. Además, hay quienes poseen el tiempo, las habilidades y el conocimiento necesarios para apoyar a otros padres. Los docentes deben aprovechar este valioso recurso voluntario. Participar en estas actividades también beneficia a los padres, ya que pueden adquirir conocimientos útiles para su propio hijo y ganar confianza al ayudar a otros, en lugar de ser siempre quienes reciben ayuda.
- 1.4. Algunos padres poseen no solo la capacidad, sino también el tiempo necesario para ofrecer formación interna a profesionales, compartiendo sus experiencias a través de la escritura o hablando ante grupos de médicos o docentes. Otros pueden aportar sus habilidades mediante su participación activa en la dirección de organizaciones de padres o profesionales. Es importante que los docentes estén atentos a estos padres, para que su contribución pueda aprovecharse al máximo. Esta colaboración no solo enriquece el entorno educativo con perspectivas y conocimientos valiosos, sino que también refuerza el liderazgo dentro de la comunidad educativa, promoviendo un espacio de aprendizaje más inclusivo y diverso.
- 2.1 Es fundamental que todos los padres mantengan una comunicación fluida con los profesionales que trabajan con sus hijos con necesidades educativas especiales. Necesitan estar informados sobre la organización y los requisitos de la escuela, conocer cuándo se evaluará a su hijo y cuándo se considerará un cambio de colocación. En otras palabras, deben estar al tanto de sus derechos y responsabilidades. La información puede difundirse a través de boletines regulares o manuales escritos específicamente para los padres. Además, es crucial que los padres sientan que pueden contactar al profesional relevante en cualquier momento ante la aparición de problemas. Por ello, los docentes deben desarrollar métodos efectivos de comunicación con los padres y asegurarse de que su escuela promueva una política de puertas abiertas para los padres. Esta apertura facilita un entorno de apoyo y colaboración, esencial para el bienestar y el progreso educativo de los estudiantes con necesidades especiales.

- 2.2 La mayoría de los padres desean estar al tanto del progreso de sus hijos en la escuela y saber cómo pueden contribuir a su aprendizaje. Consideran a los docentes una fuente primordial de información y apoyo, y buscan establecer una colaboración efectiva con ellos. Para mantener un contacto regular con los padres, los docentes pueden utilizar diversos medios como cuadernos de comunicación entre hogar y escuela, boletines semanales, llamadas telefónicas, visitas domiciliarias y reuniones en la escuela. Es crucial que los docentes posean habilidades básicas de consejería y sean capaces de llevar a cabo reuniones eficaces con los padres, lo que facilita una comunicación abierta y constructiva, esencial para el apoyo y el éxito educativo de los estudiantes.
- 2.3 Algunos padres buscan orientación de profesionales para abordar las dificultades de aprendizaje o los problemas de comportamiento de sus hijos. Esta formación puede ser individual, como en el programa Portage, o grupal, a menudo denominada talleres para padres. Los programas dirigidos a padres que combinan la capacitación con asesoramiento de apoyo tienden a ser más exitosos. Un entorno de apoyo facilita que los padres adquieran nuevas habilidades y confianza, ya sea interactuando con profesionales o con otros padres. Para ofrecer tales programas, es esencial que los docentes posean habilidades en asesoramiento, tanto individual como grupal, y tengan un conocimiento profundo y experiencia en la gestión del comportamiento de los alumnos.
- 2.4 Algunos padres pueden necesitar asesoramiento, ya sea individualmente o en grupo, incluso si inicialmente no lo solicitan. Aunque el asesoramiento debería estar disponible para todos los padres desde el momento del diagnóstico, la mayoría raramente necesita un asesoramiento extenso. Es más probable que busquen consejo informalmente con los docentes sobre sus inquietudes. Por lo tanto, los docentes deben ser buenos oyentes y capaces de manejar preocupaciones cotidianas, pero también deben saber cuándo es prudente referir a los padres a consejeros profesionales. Además, se puede recomendar a los padres a grupos de apoyo como los programas Parent-to-Parent, donde padres que han recibido formación profesional en habilidades básicas de asesoramiento ofrecen apoyo a otros padres.

El modelo de participación parental de Hornby propone un esquema de participación global, adaptado a cada contexto de educación especial. Este marco ofrece una guía para asegurar que se satisfagan las necesidades de orientación de los padres y que se aprovechen plenamente sus fortalezas. Una estrategia efectiva para implementarlo

es mediante la evaluación de aspectos específicos del modelo, cuestionando cómo cada componente se aborda en la práctica.

La conclusión es que un modelo de participación parental bien diseñado y conscientemente aplicado puede transformar la experiencia educativa de niños con necesidades especiales, facilitando un entorno más inclusivo y colaborativo. Al centrarse tanto en las necesidades como en las fortalezas de las familias, y al ofrecer diversas formas de participación que van desde el asesoramiento hasta el liderazgo activo, se promueve una comunidad educativa más rica y empática. Esta perspectiva beneficia a los estudiantes y empodera a los padres, fomentando su confianza y compromiso con el proceso educativo.

5.2. CAMINOS HACIA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Hasta ahora hemos visto niveles de participación de los padres y madres propuestos por diferentes autores. Hemos de señalar que, los aquí mostrados, son solo una representación de los que podemos encontrar a lo largo de la bibliografía, pero, sin duda, estos son los que más nos han marcado a lo largo de nuestra trayectoria.

Si bien ya conocemos los distintos grados de implicación, a continuación, avanzamos hacia cómo las familias pueden implicarse o, dicho de otro modo, las vías de participación a través de las cuales pueden tomar parte de la comunidad educativa. Las instituciones educativas y los docentes han de ser conscientes de ellas para poder fomentarlas, cada una en el rango que puedan abarcar, pero siempre teniéndolas en cuenta. Dentro de estos tipos de participación vamos a exponer la clasificación aportada por el Grupo de Investigación Compartimos Educación, quienes presentan en Gomariz et al. (2020) una guía que nace de su experiencia investigadora a nivel teórico y práctico durante décadas, en la que se diferencian siete dimensiones de participación familiar de forma muy didáctica para acercarse tanto a familias como a docentes. Algo característico del enfoque de estos autores es que busca acercarse a lo que cada uno puede hacer para mejorar la relación entre los agentes educativos.

La primera de estas dimensiones hace referencia a la comunicación. Las instituciones educativas deben reconocer a las familias no solo como participantes, sino como aliados esenciales (Epstein, 2018). La comunicación se presenta como un puente vital que conecta el hogar con el aula. En la comunicación es importante entender que cualquier conflicto o malentendido puede representar un obstáculo para la sinergia que todos deseamos alcanzar (Saltmarsh y McPherson, 2019). La conversación entre las

familias y las escuelas debe ser rica y variada, abarcando desde un diálogo activo y participativo hasta formas más unidireccionales de intercambio, cada una con su valor único en el tejido de una participación efectiva (Saltmarsh, 2015). Es esencial que esta interacción sea informativa, bidireccional y, sobre todo, promotora de un entendimiento mutuo profundo.

La relación entre las escuelas y las familias se fortalece con una comunicación efectiva, una que considera cuidadosamente la naturaleza de la relación, los medios utilizados para comunicarse y la relevancia de los temas abordados. Los docentes, quienes a menudo son el primer punto de contacto para los padres en busca de apoyo y orientación, desempeñan un rol clave en este proceso (Saltmarsh y McPherson, 2019). Se aprecia enormemente la flexibilidad en los horarios de tutoría y una clara preferencia por una comunicación directa y personal, aspectos altamente valorados por las familias que buscan lo mejor para sus hijos.

La comunicación puede adoptar formas variadas, desde encuentros cara a cara, llamadas telefónicas, mensajes de texto hasta notas escritas, siempre buscando adaptarse a las necesidades y preferencias de cada familia (Gomariz et al., 2008). Aunque la agenda escolar y otros medios escritos continúan siendo herramientas indispensables, la era digital ha transformado estos métodos, ampliando las posibilidades de conexión, pero también planteando nuevos desafíos para una participación familiar realmente efectiva.

Esta comunicación no debería circunscribirse únicamente a los asuntos académicos o administrativos; más bien, debería abarcar un espectro más amplio que contemple el bienestar y el desarrollo personal del estudiante. Es fundamental que los docentes fomenten esta interacción abierta, creando un ambiente en el que las familias no solo se sientan escuchadas, sino también empoderadas para contribuir activamente desde el hogar al viaje educativo de sus hijos (Torrego et al., 2019). En última instancia, es en este terreno común, sembrado con respeto, comprensión y colaboración, donde podemos cultivar juntos el futuro de nuestros jóvenes.

La segunda dimensión corresponde con la participación en actividades de centro de las familias. Y es que, la participación de las familias en las actividades organizadas en la institución tiene impacto en el éxito educativo y en la convivencia en el centro. Investigaciones han demostrado que una mayor implicación parental enriquece la calidad de la educación mejorando los resultados académicos para los estudiantes (Gomariz et al., 2008). Sin embargo, el grado de repercusión de esta participación en el

rendimiento académico puede variar, sugiriendo que, aunque importante, es solo uno de los muchos factores que contribuyen al éxito educativo (Gomariz et al., 2017).

El desafío radica en que no todas las familias participan activamente en la vida escolar, a menudo debido al esfuerzo que esto implica o a que no se sienten suficientemente motivadas por los docentes. Para cambiar esta dinámica, se propone una variedad de actividades que buscan la participación activa de las familias, desde formaciones para padres hasta colaboraciones en eventos culturales y actividades lúdicas Parra et al. (2014). Estas iniciativas fomentan un entorno educativo más inclusivo y comprometido, y fortalecen el vínculo entre padres, estudiantes y el centro educativo, promoviendo una relación más estrecha y enriquecedora (Cruz de la Calle y Hernández-Prados, 2018).

Hay que valorar que la disposición de las familias para participar está influenciada tanto por factores personales como por circunstancias externas, entre los que destaca la afinidad con la escuela, las experiencias previas positivas y la disponibilidad de tiempo son aspectos cruciales que pueden fomentar o limitar esta participación (Calvo et al., 2016). Del mismo modo, la atracción hacia la temática de las actividades y el liderazgo de quienes las organizan juegan un papel fundamental. Además de lo anterior, se ha observado que la participación de las familias tiende a disminuir a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, con una participación particularmente menor de familias inmigrantes (Hernández-Prados et al., 2016).

Pese a reconocer la importancia de su implicación, muchas familias participan esporádicamente en las actividades escolares, ya sea por considerar su participación no esencial o por dificultades para conciliarla con sus responsabilidades laborales (García-Sanz et al., 2010). Esto subraya la necesidad de que los centros educativos adopten un enfoque más proactivo y accesible para fomentar esta participación, adaptando las actividades a las necesidades de las familias y comunicando de manera efectiva los beneficios de su implicación, así como el esfuerzo y tiempo requeridos (Torrego et al., 2019). Como estrategia, hay que valorar que para facilitar la implicación de las familias desde el inicio del curso, especialmente a través de las AMPAS y otorgándoles responsabilidades, puede motivar una participación continuada y más significativa, contribuyendo a un entorno educativo más inclusivo y colaborativo (Andrés y Giró, 2016).

Otro aspecto clave en la participación de las familias en la educación según la clasificación de estos autores es el sentimiento de pertenencia que es fundamental para

forjar una comunidad educativa unida y comprometida. Este vínculo profundo con el centro, como señalan Parra et al. (2017), permite el desarrollo social de los individuos e impacta en la construcción de su identidad en el seno de una comunidad. Este concepto recalca que sentirse parte de algo mayor nutre la identidad individual y refuerza los lazos comunitarios, creando un compromiso colectivo hacia el progreso y bienestar general. Y es que, ya Maslow (1943) identificó el sentido de pertenencia como una necesidad humana básica, destacando lo vital que es sentirse respaldado, incluido y valorado dentro de un grupo para el florecimiento de la identidad personal y el bienestar. En el ámbito educativo, este sentimiento se refleja en cuán profundamente las familias se ven identificadas y comprometidas con el proyecto pedagógico del centro, tal como lo describen Torrego et al. (2019), donde los valores, metodologías y políticas de inclusión son cruciales para la satisfacción y conexión de las familias con la institución.

Para cultivar este sentido de pertenencia, es imprescindible que los centros educativos fomenten una cultura de inclusión y responsabilidad compartida. Parte de que las familias se sientan una parte integral del proyecto educativo y que vean sus valores y aspiraciones reflejados en el mismo. Así, se fortalecerá su compromiso con el centro, incentivando su participación activa y enriqueciendo el viaje educativo de los estudiantes.

Para medir el grado de pertenencia de las familias, hay que considerar variables que reflejen su integración y activismo dentro de la comunidad escolar (Cruz de la Calle y Hernández-Prados, 2018). Estas incluyen sentirse parte de la comunidad, tener la libertad de expresar dudas, recibir un trato respetuoso, estar bien informados sobre cambios, y sentir que los éxitos del centro son también suyos. A ello, estas autoras agregan la importancia de un clima de unidad y democracia, la identificación con otras familias y la alineación con el proyecto pedagógico, entre otros aspectos.

A pesar de la abundancia de investigaciones sobre el impacto del sentimiento de pertenencia en los estudiantes, los estudios centrados en las familias son menos frecuentes. No obstante, estudios como el de García-Sanz et al. (2015) revelan que, en general, las familias sienten una conexión satisfactoria con los centros, especialmente durante la educación infantil, aunque este vínculo tiende a disminuir en etapas educativas superiores. Este sentimiento se asocia con mejores resultados académicos, un clima escolar positivo y una mayor participación educativa, demostrando que el sentido de pertenencia es tanto un motivador como un resultado de la implicación familiar en la escuela (Hernández-Prados et al., 2015). Promover la participación de las familias,

atender a sus necesidades y fortalezas, y cultivar un ambiente de respeto y colaboración son pasos esenciales para fomentar este vínculo, creando un efecto positivo que beneficia a toda la comunidad educativa.

La colaboración de las familias en la educación de sus hijos desde el hogar es la siguiente dimensión y constituye un elemento que va más allá del simple apoyo en tareas escolares; se extiende hacia una participación activa en decisiones académicas y el seguimiento del desarrollo educativo de los niños. Esta forma de participación, identificada por Parra et al. (2017) como una dimensión crucial en el proceso educativo, esencial para el crecimiento académico y personal de los estudiantes. Las investigaciones de la OCDE (2012) resaltan que esta implicación familiar está directamente relacionada con mejores resultados en el aprendizaje y el desarrollo completo de los niños.

Esta implicación familiar toma diversas formas (Parra et al., 2017), desde crear un ambiente propicio para el estudio hasta fomentar la responsabilidad educativa y participar en actividades culturales y extracurriculares. Estas prácticas buscan extender las enseñanzas de la escuela al hogar y reforzar los vínculos entre la familia y el centro educativo, cultivando valores y expectativas académicas claras para los estudiantes. Es algo tan importante que es vital para el éxito educativo, e implica una inversión en tiempo, esfuerzo y recursos para asegurar que los niños no solo cumplan con sus responsabilidades escolares sino que también prosperen en un entorno que valora su desarrollo educativo y personal. Por tanto, se demanda una comunicación efectiva y constante entre la escuela y el hogar, compartiendo objetivos y reconociendo el papel crucial de las familias en el proceso educativo.

La OECD en 2012 destaca la importancia de la participación familiar a través de actividades cotidianas que, aunque no requieran mucho tiempo, sí necesitan ser significativas y de calidad, como dialogar sobre el día escolar o asegurar los recursos necesarios para el estudio. En este sentido, Nieto (2011) subraya la necesidad de satisfacer las necesidades básicas y fomentar un ambiente de crecimiento positivo, así como el apoyo en el aprendizaje a través de un entorno adecuado para el estudio. Por su parte, Torrego et al., (2019) proponen acciones que las familias pueden emprender dentro de esta área e incluyen: dialogar con sus hijos sobre las experiencias diarias, mantenerse al tanto de su asistencia y participación en clase, proveer los materiales necesarios para un estudio eficaz, entablar conversaciones sobre cómo se sienten en la escuela, supervisar las tareas asignadas, brindarles apoyo educativo para sus estudios, entre otras. Dentro de esto Parra et al. (2014), hacen referencia a la importancia de conocer el equilibrio entre

el tiempo de estudio y ocio, la asistencia a actividades culturales y la promoción de valores educativos, debiendo estar compensado.

La profundidad de la implicación familiar en la educación desde el hogar está influenciada por diversos factores, entre los que se encuentran el estilo de vida de la familia, el nivel de supervisión ejercido por los padres, la dinámica de relaciones entre sus miembros, y las aspiraciones que los padres proyectan sobre el desempeño académico de sus hijos, (Parra et al., 2014). Al igual que con otras competencias, las familias no poseen de manera innata las habilidades necesarias para esta tarea. Sin embargo, cuando reciben el apoyo y la capacitación adecuados para una mayor implicación desde el hogar, pueden cosechar los frutos de sus esfuerzos, tal como destacan (Amor et al., 2014). Por tanto, en este sentido, destacamos la importancia de que las familias reciban formación y apoyo para maximizar los beneficios de su participación desde el hogar, siendo el papel del docente es esencial para promoverla.

La participación normativa de las familias en las instituciones educativas es otra de las dimensiones que exponen Gomariz et al. (2020), valorándola a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y el Consejo Escolar (CE), constituye una base sólida para promover una educación de alta calidad y establecer una comunicación fluida entre las instituciones educativas y las familias. Estos órganos han evolucionado para facilitar la participación de las familias de una manera que impacte positivamente en el desarrollo de proyectos y actividades, enriqueciendo así el ambiente educativo.

Bolívar (2006) resalta la función renovada de las AMPAS, que van más allá de asegurar una comunicación efectiva y la realización de escuelas para padres; estas asociaciones también juegan un papel importante en la influencia sobre la gestión y organización de las instituciones educativas. Podrían colaborar estrechamente en la creación del proyecto educativo del centro y se involucran activamente en la organización de servicios y actividades extraescolares, convirtiéndose en un recurso que responde a las demandas formativas y pedagógicas de las familias, y contribuye al bienestar comunitario a través de acciones solidarias. La participación en el Consejo Escolar, por otro lado, ofrece a las familias una oportunidad para influir directamente en las decisiones que afectan las políticas y el funcionamiento del centro, promoviendo una gestión educativa que integra las perspectivas de todos los miembros de la comunidad escolar. Este compromiso con la mejora constante y la creación de un ambiente escolar inclusivo y democrático nos acerca a capítulos que ya hemos tratado en este libro. La

implicación de las familias, tanto en la AMPA como en el CE, fortalece la conexión entre el hogar y la escuela, fomentando una comunidad educativa más cohesionada y dedicada al éxito académico y personal de los estudiantes. Tener en cuenta estas formas de participación, beneficia a los estudiantes, al centro y a las propias familias, teniendo un papel activo en la toma de decisiones de los centros.

Pero la realidad es que son pocas las familias interesadas en involucrarse activamente en estos órganos. Para revitalizar la participación familiar en la gestión educativa, se hace necesario superar las barreras identificadas por Giro y Andrés (2016) y Buarque (2012), quienes apuntan a una disminución en la influencia de las voces familiares en decisiones importantes, relegándolas a un rol más consultivo, debido a las últimas leyes educativas en España. Bernad y Llevot (2016), junto con Hernández-Prados y López-Lorca (2006), subrayan la necesidad de superar obstáculos socioculturales, socioeconómicos e institucionales, promoviendo un ambiente inclusivo que reconozca y aproveche las fortalezas de las familias. Adoptar esta visión humanista parte de reconocer y potenciar el rol activo de las familias en la creación de una comunidad educativa democrática, participativa y comprometida con el bienestar de todos sus integrantes.

La dimensión de participación comunitaria, para Gomariz et al. (2020), se centra en integrar la escuela con su entorno, apoyándose en la colaboración con diversas organizaciones y la comunidad para enriquecer la educación. Torrego et al. (2019) subrayan la necesidad de adaptar la educación a los cambios sociales actuales, fomentando un enfoque colectivo y comunitario en la enseñanza. En la actualidad es especialmente importante que las instituciones educativas se alineen con su contexto social para cultivar ciudadanos activos y comprometidos (Gomariz et al., 2008). Esta estrategia implica colaborar con entidades de diversa índole, como religiosas, sin ánimo de lucro, culturales y educativas, para abordar asuntos de relevancia social y fomentar el desarrollo comunitario (National Education Association, 2008).

La implicación de las familias en este proceso es totalmente recomendable para impulsar proyectos educativos que beneficien tanto a la institución como a la comunidad circundante. Las familias pueden actuar como puente entre la escuela y la comunidad, utilizando su participación activa y su entendimiento de las necesidades de ambos contextos para establecer colaboraciones productivas (Vincent y Martin, 2005). Resulta interesante que las iniciativas colaborativas sean lideradas por miembros de la comunidad, incluyendo las familias, para aprovechar al máximo el capital social local y satisfacer eficazmente las necesidades sociales y educativas (Shatkin y Gershberg, 2007).

Con estas estrategias se atienden las diversas necesidades de estudiantes y familias lo que refuerza la conexión con la comunidad, promoviendo una participación y asociación más amplias (Valli et al., 2016).

La participación comunitaria en las escuelas abarca desde colaboraciones básicas hasta transformaciones culturales profundas. Valli et al. (2016) proponen cuatro modelos de participación comunitaria desde la escuela, cada uno con un grado creciente de implicación: desde la colaboración interagencial, que une escuelas con otros servicios para apoyar a las familias y alumnos, hasta el desarrollo de la comunidad, que busca una transformación integral involucrando a toda la comunidad educativa y más allá. Cada modelo enfatiza la importancia de la coordinación, el compromiso, y el liderazgo para mejorar los resultados académicos, el clima escolar, y fomentar un sentido de pertenencia entre todos los participantes. Por lo que existe un espectro de implicación que potencia tanto la educación como la cohesión comunitaria, enfatizando el papel crucial de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

Para fomentar una colaboración efectiva entre las escuelas, las familias y sus comunidades, Epstein et al. (2002) abordan la necesidad de un compromiso escolar dedicado a la calidad educativa, respaldado por el apoyo de instituciones gubernamentales y el interés activo de la comunidad en alcanzar objetivos comunes. La formación de todos los agentes educativos involucrados se configura como un factor esencial. Concretamente, Shatkin y Gershberg (2007) se refieren a la formación de familias para que actúen como agentes educativos empoderados y la necesidad de que los equipos directivos ejerzan un liderazgo efectivo, motivando a la comunidad hacia logros positivos.

Y con ello llegamos a la última de las dimensiones, la formación relacionada con la participación y dirigida tanto a familias como a los docentes. La capacitación para la participación familiar en el contexto educativo representa una oportunidad invaluable para que las familias no solo adquieran conocimientos esenciales sino también para que se involucren de manera activa en el proceso educativo de sus hijos. Como apuntan Torrego et al. (2019), esta dimensión es fundamental para adaptarse a las nuevas realidades sociales y tecnológicas, ofreciendo a los padres las herramientas necesarias para guiar a sus hijos en su desarrollo intelectual, moral y emocional. Las escuelas para padres emergen como espacios donde se brinda formación y asesoramiento, preparando a las familias para enfrentar los retos educativos de manera efectiva (Cano y Casado, 2015; Márquez y Gaeta, 2014). La participación en estos programas mejora la relación

entre la familia y la escuela y fortalece el vínculo entre padres y educadores (Gomariz et al., 2008).

Los programas de formación familiar, organizados frecuentemente por asociaciones de padres y apoyados por entidades locales, presentan una diversidad de planteamientos formativos que buscan desde el intercambio de información hasta el cambio de actitudes y la solución de problemas específicos (Andrés y Giró, 2016; Bartau et al., 2004). A pesar de los desafíos en la captación de participantes y la adaptación a las dinámicas grupales, estos programas son esenciales para la continuidad y efectividad de la formación.

León y Fernández (2017) distinguen entre formación en aspectos conductuales y académicos, abarcando desde la promoción de comportamientos positivos hasta la formación en pedagogía y técnicas de estudio. La participación activa de las familias dentro de los centros educativos es clave siempre que entiendan y conozcan sus roles y formas de implicación (Soler et al., 2016). Hernández-Prados (2009) añade la importancia de la dimensión afectiva para fomentar un desarrollo completo y la transmisión de valores cívicos positivos.

Lo cierto es que hay una serie de factores que afectan en cómo las familias participan a nivel educativo, observándose una menor implicación en familias de nivel educativo más bajo (Parra et al., 2014, 2015). La participación en programas de formación es limitada, a menudo restringida por la falta de tiempo y una participación esporádica, con una predominancia femenina en estas actividades, lo que indica una brecha en la coeducación (Hernández-Prados y Tolino, 2016; Ceballos, 2014).

En la actualidad, se hace necesario fomentar la comunicación y el compromiso para superar la brecha entre las familias y las ofertas formativas de las instituciones educativas. A pesar de reconocer la importancia de estos talleres, las barreras como la conciliación de horarios y la falta de ofertas formativas adecuadas limitan la participación de los padres (Gomariz et al., 2008). La mejora de las relaciones entre familias y educadores es esencial, y el desarrollo de programas formativos que promuevan la participación activa y el compromiso familiar es clave para una educación de calidad y un ambiente enriquecedor en los centros educativos. Un enfoque personalizado y comunitario puede motivar una mayor implicación familiar, beneficiando la calidad educativa y creando un entorno positivo para los estudiantes.

5.3. LA COFORMACIÓN, DONDE FAMILIAS Y DOCENTES CRECEN DESDE LA COLABORACIÓN

Como hemos visto, la formación es una dimensión muy importante hacia el avance de las escuelas democráticas. La formación de ambos colectivos adopta un nuevo paradigma en el contexto educativo contemporáneo, marcando una transición de la tradicional transferencia de conocimientos hacia una colaboración más profunda y significativa. Rivas y Ugarte (2014) enfatizan la necesidad de orientar la formación familiar hacia una comprensión más profunda de la institución, promoviendo propuestas de mejora y aportaciones basadas en la confianza con los agentes del centro. Simultáneamente, la capacitación docente se enfoca en fomentar una reflexión sobre cómo fortalecer las relaciones con las familias, impulsando su participación educativa y abordando las carencias formativas en este ámbito.

Este paradigma de formación conjunta, sugerido por Epstein (2013), propone que la capacitación no se limite a los docentes, sino que se extienda a toda la comunidad educativa. Epstein aboga por la formación conjunta de docentes y familias como un equipo, con el objetivo de desarrollar, implementar y perfeccionar continuamente las prácticas de alianza. De manera integral se busca transformar la participación familiar en un proceso continuo y colaborativo, donde el liderazgo es compartido y cualquier miembro de la comunidad educativa puede asumir un papel de experto.

Hernández-Prados et al. (2019) proponen un modelo de formación que fomente el encuentro educativo entre docentes y familias a lo largo de todo el proceso, institucionalizado en los centros educativos. Este modelo se basa en crear espacios dialógicos de comunicación positiva que permitan superar barreras y prejuicios, fomentando un cambio de perspectiva que enriquezca el reconocimiento y entendimiento mutuo. La visión es construir una sociedad democrática e inclusiva, donde la capacitación conjunta prepare a todos los actores educativos para compartir metas y promover una colaboración efectiva.

La formación inicial y continua del profesorado, así como programas formativos para familias, deben basarse en las necesidades del centro y en los objetivos compartidos, promoviendo una colaboración continua (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). García-Bacete (2003) sugiere la investigación-acción colaborativa entre profesores y padres como una estrategia dinámica para fortalecer las relaciones familia-centro escolar, destacando la disposición favorable de ambas partes hacia la formación especializada que mejore la colaboración. Reyes (2016) describe un modelo de formación conjunta entre

padres y profesorado que incluye fases de sensibilización, formación docente, capacitación familiar y la puesta en marcha de actividades integradoras. Este enfoque permite a todos los agentes educativos participar en el proceso formativo, tanto de manera individual como colectiva, pero es Hernández-Prados (2019) quien introduce el concepto de "coformación docentes-familias", enfatizando una capacitación conjunta y continua que fomente proyectos de mejora colaborativa en el centro educativo.

El equipo de investigación Compartimos Educación, ya mencionado anteriormente, ha aplicado este modelo de coformación, destacando la importancia de contextualizar la formación en el entorno del centro educativo y evaluar todo el procedimiento para asegurar su flexibilidad y adaptabilidad (Gomariz et al., 2020). Este modelo promueve la creación de comisiones heterogéneas de docentes y familias que trabajan en propuestas de mejora, enfatizando el liderazgo del equipo directivo, la definición de roles y la evaluación continua. Este modelo de formación integral y colaborativa refleja un compromiso con la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la comunidad escolar, subrayando la necesidad de una participación activa y comprometida de todas las familias en el proceso educativo de sus hijos.

5.4. A MODO DE REFLEXIÓN

A medida que cerramos este capítulo sobre la participación educativa de las familias, es inevitable reflexionar sobre el amplio espectro de investigación y práctica que subraya la importancia vital de esta colaboración. La literatura revela un interés por los autores para realizar una profunda exploración de los modos en que las familias pueden involucrarse en la educación de sus hijos, mostrando una gama de clasificaciones basadas en la intensidad, el rol esperado y las vías de participación. Este análisis detallado nos lleva a comprender que, para una participación efectiva, es crucial que las familias estén bien informadas sobre cómo, cuándo y dónde pueden contribuir de manera significativa al proceso educativo. Asimismo, destaca la importancia de que los docentes posean las habilidades necesarias para facilitar y fomentar esta participación.

En este contexto, emerge la coformación como un enfoque progresivo y prometedor, abogando por una educación compartida entre docentes y familias. Este modelo representa una evolución hacia prácticas educativas más inclusivas y democráticas, donde el aprendizaje y el apoyo mutuo marcan la diferencia. La coformación implica la adquisición conjunta de conocimientos y competencias, llevando

a la creación de una comunidad educativa basada en el respeto, la comprensión y la colaboración.

Para consolidar estos esfuerzos, se hace necesario que las instituciones educativas implementen estrategias que aborden tanto las necesidades como las fortalezas de las familias, promoviendo así un ambiente que ponga en valor y fomente activamente su participación. Esto incluye la adaptación de programas formativos que sean accesibles y relevantes, así como la creación de espacios que inviten a la participación activa de las familias en todos los aspectos de la vida escolar. Así como conocer y poner en marcha estrategias que visibilicen la importancia de la participación familiar para fomentarla mediante un liderazgo de los equipos directivos.

Al mirar hacia el futuro, es evidente que el camino hacia una participación familiar más profunda y significativa en la educación requiere de un compromiso continuo y de estrategias innovadoras. Al fomentar la coformación y alentar la participación activa de las familias, podemos esperar no solo mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes, sino también enriquecer la experiencia educativa para todos los involucrados, construyendo así una sociedad más informada, inclusiva y comprometida.

5.5. BIBLIOGRAFÍA

- Amor, N., Hernández-Prados, M. Á., y Guerrero, C. (2014). La implicación de los padres en las cuestiones escolares: percepción de los alumnos. En R. Nortes y J.I. Alonso (Eds.), *Investigación educativa en Educación Primaria* (pp. 72-83). Universidad de Murcia.
- Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <http://dx.doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Barrientos, C., Silva, B., y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25(49), 45-62. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Bartau, I., Maganto, J., y Etxeberría, J. (2004). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 1-17.
- Bernad, O., y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Brown, J. C., Graves, A. M., y Burke, M. A. (2020). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority–Minority Urban School District. *Urban Education*, 1-36. <https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/0042085920902245>
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298
- Cáceres, A. C., y Alegría, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal: Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Universum (Talca)*, 23(2), 38-65. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200003>
- Cáceres, N. (2016). *Participación de los padres de familia y su influencia en la gestión institucional de las instituciones educativas del nivel inicial Ugel-Canchis-Cusco 2015*. (Tesis de Maestría). Universidad Andina. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/776>
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28.
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Cruz de la Calle, I. y Hernández-Prados, M. Á. (2018). *La relación de las familias con los centros educativos de secundaria. Cuestionario para padres*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/59141>
- Díaz-Rincón, B., García-Arroyo, M. J., y Peral, M. E. (2009). Relaciones familia-escuela. Un estudio de la realidad de los centros escolares salmantinos. Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t5/t5c157.pdf>
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs in parent involvement? *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/003172171009200326>

- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Epstein, J. L. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., y Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2ª ed.)*. Corwin Press.
- García-Bacete, J. F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M., y Parra, J. (2015). Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 279-289). Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Gento, S. (2002) *Participación en la gestión educativa*. Santillana.
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA--52RFFg3KgGkxhVkXtKXksVq3wNZmNmVJIQysOKxWYabl11S5OU#>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- Hernández-Prados, M. A. (2009). Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. J. L. Parada Navas, J. J. González Ortiz (Coord). *La familia como espacio educativo*. Murcia, Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia (pp. 195-210). Editum.
- Hernández-Prados, M. Á. (2019). El encuentro formativo de familias y docentes. Un espacio de colaboración. En J. Vera Vila (coord). *Formar para transformar, cambio social y profesiones educativas* (pp. 267-270). GEU Editorial.
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151.

- Hernández-Prados, M. A., y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-26.
- Hernández-Prados, M. Á., y Tolino, A. C. (2016). El papel de los centros escolares en la formación de padres, *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* 3 (1): 27-36. <https://doi.org/10.18848/2474-5111/CGP/v03i01/27-36>
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A, Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 7, 45-57. Disponible: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2012). *Why is parent involvement important? HooverDempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*. The parent insθtute. <http://www.parent-institute.com/pdf-samples/h-d-and-s-model.pdf>
- Hornby, G. (1989). A Model for Parent Participation. *British Journal of Special Education*, 16(4), 161-162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1989.tb01374.x>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Issó, D., Becerril, D., Martín-Lagos, M. D., y Venegas, M. (2019). “Ojalá mi madre hubiera hecho por mí lo que yo estoy haciendo por mi hija” La evolución de la participación de las familias en la escuela pública en España. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 89, 33-52. <https://doi.org/10.7458/SPP20198911740>
- León, V., y Fernández, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/21622/17827>
- Márquez, M. C, y Gaeta, M. L. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 75-88. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a05.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Montaño, C. (1992). *La participación en organizaciones democráticas y autogestionadas*. ClaeH.
- National Education Association. (2008). *NEA policy brief: Parent, family, community involvement in education*. http://www.nea.org/assets/docs/PB11_ParentInvolvement08.pdf
- Nieto, J. M. (2011). Implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. En M.T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209-228). Editorial Síntesis.

- OCDE. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Author. <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Parra, J., Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En CERN. *La participación de las familias en la educación. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia*, 11-33. http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias-1.pdf#page=11
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Editorial Trineo. https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/participacion_familias.pdf
- Reyes, M. (2016). Programa de estrategias pedagógicas dirigido a los docentes para la participación de la familia al proceso de aprendizaje en la atención educativa no convencional. *KOINONIA*, 1(2), 50-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062687>
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Saltmarsh, S. (2015). Michel de Certeau, everyday life and policy cultures: the case of parent engagement in education policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.961166>
- Saltmarsh, S., y McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1979). *Gestión participativa de la enseñanza*. Narcea.
- Shatkin, G., y Gershberg, A. I. (2007). Empowering Parents and Building Communities. The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615. <https://doi.org/10.1177/0042085907305044>
- Smith, M. (2020). Parent participation practices and subjectivities: New Zealand primary education 1988-2017. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1825353>

- Soler, J. V., Verdura, J. C. R., y López, M. M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Vallespir-Soler, J., y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251/273021>
- Valli, L., Stefanski, A. y Jacobson, R. (2016). Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action. *Urban Education*, 51(7), 719-747. <https://doi.org/10.1177/0042085914549366>
- Vincent, C., y Martin, J. (2005). Parents as Citizens: Making the Case. En G. Crozier y D. Reay (Eds.). *Activating Participation. Parents and Teachers Working towards Partnership* (pp. 113-136). Trentham Books.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de school van hun Kind*. Den Haag, Sociaal Cultureel Planbureau.

CAPÍTULO 6

EL ROL DEL PROFESORADO EL PUENTE A LA PARTICIPACIÓN



6.1. EL PROFESORADO, EL MOTOR DE LA PARTICIPACIÓN

Si hay unos profesionales a los que la sociedad impone cada vez más tareas y responsabilidades esos son los docentes. Pero es cierto que en sus manos ponemos lo más preciado, las personas, que además serán el componente ineludible de la comunidad. En esta reflexión, inspirada en las contribuciones de Deng et al. (2018) y Prieto (2008), reconocemos que el papel del docente trasciende la mera transmisión de conocimiento para abrazar la difusión de valores y actuar como catalizador de cambio dentro del sistema educativo. Este cambio, es más importante, si cabe, en contextos donde la participación parental es insuficiente (Gomariz et al., 2017), pero, en cualquier caso, exige una actitud proactiva y participativa por parte de los educadores.

Esta es una profesión que ha de llevar consigo una fuerte vocación. La implicación de los profesores debe ser genuina y nacer del deseo de ver esa misma participación reflejada en su entorno, evitando que sea percibida como una imposición (Rubio, 2016). La estrategia para enganchar a las familias en la educación de sus hijos radica en una comunicación efectiva, el desarrollo de actividades que fomenten la inclusión y la motivación para que la implicación sea tanto desde el hogar como desde la escuela (Yulianti et al., 2020). Además, no podemos subestimar el papel del liderazgo directivo (Heinrichs, 2018), cuya visión y dirección además de impactar sobre los docentes, son el eje para crear un ambiente donde las familias sientan que pueden contribuir significativamente y se promueva la colaboración estrecha entre hogar y escuela.

La formación del profesorado es la estrategia clave para acercar a las familias a la escuela. Han de estar preparados para que puedan tender puentes efectivos con las familias, reduciendo así la brecha de distanciamiento entre ellos (Marschall y Shah, 2016). Esta formación debe ser variada y ha de enfocarse en mejorar habilidades comunicativas y de acogida, de modo que los docentes estén equipados para realizar invitaciones personalizadas y significativas a los padres, incentivándolos a involucrarse más activamente en el proceso educativo. Lo cierto es que la participación de las familias aumenta sustancialmente cuando los docentes hacen solicitudes directas y se muestran

acogedores, especialmente para actividades que pueden realizarse desde casa (Yamamoto et al., 2016).

Familias, docentes y centros educativos están destinados a relacionarse. Esta conexión directa y personalizada refuerza la idea de que comparten objetivos comunes respecto a la educación de los niños, y sitúa al docente como un mediador esencial entre la escuela, los padres y los alumnos (Krane y Klevan, 2019). Bajo este enfoque se subraya la responsabilidad compartida en la formación de ciudadanos íntegros y la creación de una comunidad educativa donde cada miembro se siente valorado, escuchado y parte de un proyecto común.

La importancia de establecer una comunicación de calidad con las familias es un tema central en la discusión sobre la participación familiar en la educación (Deng et al., 2018). Los docentes, para motivar eficazmente esta participación, deben poseer no solo la actitud adecuada, sino también las habilidades necesarias para facilitar este proceso y una formación que responda a las demandas actuales. Sin intención de sobrecargar más al profesorado, no podemos evitar que sea responsabilidad de los educadores en cultivar relaciones positivas dentro del díptico alumno-profesor (Prieto, 2008), enfatizando la importancia de una implicación consciente por parte de los padres, y reconociendo que la última decisión recae en las familias (Rivas, 2010). Este esfuerzo por lograr un diálogo constructivo y una participación efectiva, sin saturar al educador, destaca el equilibrio necesario entre la invitación a la participación y el respeto por la autonomía familiar, y la necesaria empatía entre todos los agentes.

En este capítulo nos adentraremos en el rol del docente como promotor de lazos de acción que unan a las familias con los centros educativos. Para ello se hace un análisis sobre la dinámica de interacción entre los docentes y las familias en el contexto educativo, poniendo especial énfasis en las actitudes que los profesores adoptan frente a la participación familiar. Examinaremos el desarrollo de competencias específicas en el profesorado para facilitar y fomentar esta implicación, destacando la importancia de una formación docente, tanto inicial como continua, de forma que esté alineada con las necesidades de un entorno educativo colaborativo y participativo. Por último, exploraremos el innovador modelo de coformación entre familias y profesorado, una estrategia que busca fortalecer los lazos entre el hogar y la escuela a través de un aprendizaje mutuo y colaborativo. Este último enfoque representa un paso adelante hacia la construcción de una comunidad educativa más social, integrada, donde el diálogo, el

respeto mutuo y el compromiso compartido hacia el bienestar y el desarrollo académico de los estudiantes sean los pilares fundamentales.

6.2. DESAFÍOS Y PARADOJAS EN LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA: PERSPECTIVAS DOCENTES

En el corazón de la educación, el docente, imbuido de sus propias creencias, ideologías y valores, enfrenta el desafío de trascender los estereotipos para abrazar una **actitud abierta y receptiva en su labor**. De este modo, se “**debe concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario, que interesa y en el que deben participar todos los integrantes del grupo**” (Prieto, 2008, p. 334). Sin embargo, Cheung y Kam (2019) nos recuerdan que las percepciones previas y las experiencias con las familias pueden colorear estas interacciones, a veces de manera negativa. Estas concepciones influyen directamente en la implicación de los padres, en un ciclo que se refuerza mutuamente: la confianza y el conocimiento mutuo entre docentes y familias fomentan una participación más activa, que a su vez motiva a ambos a reanudar y enriquecer este diálogo (Padak y Rasinski, 2010). Epstein (2018) subraya la importancia de que el centro educativo se posicione como un espacio abierto y acogedor, promoviendo activamente la participación familiar y abriendo caminos hacia el cambio. Este enfoque invita a reevaluar y profundizar las dinámicas de cooperación dentro del entorno educativo, reconociendo la riqueza que aporta cada familia a la comunidad de aprendizaje.

La reflexión sobre la participación de las familias en la educación nos lleva a explorar las contradicciones que Elejabeitia (1987) identificó, donde los docentes lamentan la falta de participación familiar, pero a menudo establecen barreras cuando los padres desean involucrarse. Esta tensión revela una complejidad en las expectativas y roles asignados a las familias dentro del ámbito educativo. Autores como Vega-Hazas (2009) y Fernández-Enguita (1993) profundizan en esta problemática, señalando cómo algunos educadores prefieren limitar la implicación parental a roles de apoyo puntual, evitando su intervención en la gestión pedagógica. Castro-Zubizarreta et al. (2018), por su parte, añaden que la participación activa de las familias puede ser vista como un desafío a la autonomía profesional de los maestros. Este panorama nos invita a cuestionar y rediseñar las dinámicas de colaboración entre hogares y centros educativos, buscando modelos que reconozcan el valor de la participación familiar sin menoscabar la autoridad pedagógica de los docentes.

La relación entre docentes y familias en el contexto educativo es compleja y multifacética, revelando la existencia de tensión entre la percepción de la participación parental y la realidad de la colaboración en las escuelas. Mientras que estudios como el de Gomariz et al. (2017) sugieren una actitud acogedora de los docentes hacia las familias, reconociendo el valor positivo de su participación, otros investigadores como Valiente (2012) y Hornby y Lafaele (2011) presentan un panorama menos optimista, donde se percibe una participación parental insuficiente y una reticencia a involucrar a los padres en aspectos académicos. Esta discrepancia señala la necesidad de un cambio de paradigma hacia una mayor apreciación y confianza en las aportaciones que las familias pueden hacer a la educación. Para ello, primero han de superar las barreras que limitan esta colaboración, sugiriendo que, a pesar de las actitudes positivas, aún existe una falta de confianza en la capacidad de las familias para contribuir efectivamente al proceso educativo (Goodall, 2017; Cheung y Kam, 2019).

En la actualidad, la resistencia de algunos docentes a la participación de las familias en el entorno educativo a menudo se arraiga en percepciones de dinámicas de poder, donde se teme la pérdida de control y autoridad dentro del aula. Esta visión, detallada por Ng y Yuen (2015), sugiere que los docentes se ven a sí mismos como los únicos capacitados para la tarea educativa, relegando a las familias a un papel más pasivo, limitado a seguir directrices y participar en talleres de capacitación sin intervenir en decisiones de gestión o aspectos pedagógicos fundamentales. Por su parte, Ramos (2019) afirma que, aunque los profesores acogen la idea de que los padres asistan a reuniones grupales, hay resistencia a otorgarles un rol activo en la toma de decisiones dentro de la escuela. Esta barrera se intensifica a medida que se contempla otorgar mayor poder de decisión a las familias, excusando que es innecesario otorgarles más poder cuando las familias no hacen uso del que tienen en la actualidad porque se muestran interesadas en implicarse o no pueden por dificultad de conciliación. La tarea es entonces construir espacios de diálogo y prácticas educativas que reflejen una visión compartida de la educación, basada en la confianza, el respeto y la igualdad de voces en la formación de futuras generaciones.

Los docentes, al reconocer los beneficios significativos de la participación familiar en el rendimiento y bienestar de los estudiantes, se sienten motivados a promover esta colaboración. Por ello, es fundamental que entiendan la cantidad de objetivos compartidos entre escuela y hogar (Andrés y Giró, 2016). Esto es importante porque la calidad de la relación entre docentes y padres influye directamente en la conexión con

los estudiantes, subrayando la influencia de las dinámicas socioemocionales de los niños en estas interacciones (Jeon et al., 2020). Por esto, cobra relevancia la urgencia de construir relaciones positivas y comprensivas, reconociendo la interconexión entre el bienestar emocional de los estudiantes y la colaboración efectiva entre sus familias y el personal docente.

Entonces, si los docentes saben los beneficios, ¿por qué no hay mayor participación de las familias en la educación? Por una parte, la investigación de Belmonte et al. (2020) destaca la percepción de algunos educadores sobre la falta de participación e interés de las familias en el proceso educativo, a pesar de que dos de cada tres docentes estaría dispuesto a involucrar a las familias en proyectos educativos. A lo que destacamos que un tercio del profesorado no estaría de acuerdo con hacerlo. Otros autores (Valdés y Sánchez, 2016; Garreta y Llevot, 2007) coinciden con que a responsabilidad de esta desconexión los educadores la atribuyen a las familias, subestimando la necesidad de formación adicional para docentes en este ámbito. Este panorama refleja un desafío en fomentar una mayor participación parental, revelando tanto la percepción de desinterés por parte de las familias como la limitada oferta de oportunidades de colaboración por parte de los centros educativos y de los docentes (Madrid et al., 2019). Este complejo escenario muestra una tendencia a “echar balones fuera” por parte, en este caso, de los docentes.

El estudio de Fernández-Freire et al. (2020) ofrece una perspectiva valiosa sobre la participación de las madres en actividades educativas, destacando su asistencia regular a reuniones y tutorías, aunque menos frecuente a eventos organizados por la AMPA o formaciones para familias. En este caso, los docentes perciben que las barreras para una mayor participación no se deben a una falta de interés, sino a desafíos prácticos como horarios laborales, los de los centros educativos y responsabilidades familiares adicionales, hablamos, entonces, de dificultades de conciliación. Gracias a este estudio destacamos la importancia de adaptar las oportunidades de participación a las realidades de las familias, buscando formas innovadoras de fomentar su implicación activa y superar los obstáculos logísticos que puedan enfrentar.

Sin duda, son muchos los retos que tenemos que afrontar para favorecer la colaboración entre las familias y los docentes. La reflexión de Sánchez-Núñez y Mohamed-Chaib (2011) sobre este tema, habla sobre esta dinámica, marcada por la cautela de los educadores ante el juicio de los padres, que revela una barrera significativa hacia la apertura y el diálogo constructivo. La tendencia a mantener separados los

espacios de la escuela y el hogar limita las oportunidades para que las familias contribuyan activamente a la educación (Madrid et al., 2019), a pesar de los valiosos aportes que podrían ofrecer. Aún hoy, prevalece una visión la idea de la experiencia y pericia exclusiva del docente en el ámbito educativo, generando así diferencias de poder que pueden obstaculizar la construcción de relaciones colaborativas y enriquecedoras entre las escuelas y las familias.

La comunicación es una de las barreras fundamentales, siendo uno de los condicionantes principales de la participación parental, concretamente, la comunicación inicial entre familias y docentes (Valdés y Sánchez, 2016), pero se observa una reticencia a implementar estrategias concretas para mejorar dicha interacción. Esta situación se complica aún más por la percepción de que la motivación debe surgir de las familias mismas, una visión que, según Madrid et al. (2019), ignora la falta de herramientas y recursos para una colaboración efectiva entre las escuelas y los hogares. De esta forma, el profesorado limita la comunicación a consejos generales sin cultivar una participación genuina y recíproca, subestimando el potencial de las familias como colaboradores valiosos en el proceso educativo.

La percepción de los docentes sobre la participación de los padres en la educación es compleja y variada (Ramos, 2019; Giró y Andrés, 2017) no existe un planteamiento homogéneo porque consideran que tiene beneficios, pero también que puede complicar el normal desarrollo del curso. El profesorado reconoce la importancia de la participación para el desarrollo de los niños y el enriquecimiento del centro educativo, a pesar de esto existe resistencia hacia la implicación directa de las familias en las tareas docentes, temiendo que esto represente una carga adicional. Por otra parte, la mayoría coincide en que una mayor participación familiar puede mejorar la calidad educativa y los resultados académicos, destacando el impacto positivo de las relaciones constructivas entre todos los actores del proceso educativo. Bolívar (2006) reflexiona sobre esta situación y refleja cómo esta creciente demanda de responsabilidades ha llevado a un aumento de la insatisfacción laboral entre el profesorado, subrayando la necesidad de encontrar un equilibrio que permita una colaboración efectiva sin sobrecargar a los docentes.

Como resultado, la investigación de Galián et al. (2018) revela que la percepción de los docentes sobre la participación familiar varía significativamente, identificando dos perfiles distintos entre el profesorado. Aquellos de mediana edad que trabajan en centros públicos tienden a percibir una mayor implicación de las familias, mientras que los

docentes más veteranos, especialmente los que están en centros privados concertados, observan una menor participación. Sin duda, esta diferencia en la percepción tiene un impacto directo en cómo los educadores abordan e integran la participación familiar en su práctica docente, subrayando la influencia del contexto y la experiencia en la valoración de la colaboración entre centro educativo y hogar.

6.3. CAPACIDADES DOCENTES PARA CONECTAR CON LAS FAMILIAS. CUESTIÓN DE ACTITUD

El apartado anterior hace que reflexionemos y nos lleva a reconocer la importancia de ahondar en las distintas vías que permiten facilitar la participación de las familias en el proceso educativo, prestando especial atención al papel fundamental que desempeñan los docentes en este proceso que, han de ser promotores sin llegar a concebirlo como carga. Este apartado se enfoca en explorar las estrategias que pueden ser adoptadas tanto por los centros educativos, el profesorado, las asociaciones de madres, padres y tutores legales (AMPAS), así como a través de colaboraciones entre estas entidades, con el objetivo de lograr una implicación efectiva de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Inevitablemente, se pone un énfasis particular en el rol del profesorado, cuya labor es clave en este ámbito.

Aunque para algunos consideren que las familias en el ámbito educativo pueden suponer una sobrecarga en su trabajo, la responsabilidad de los educadores abarca el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas con los padres, la provisión de orientación educativa, tanto teórica como práctica, y la invitación directa a las familias para que participen activamente tanto desde casa como en el entorno escolar (Murray et al., 2015). En ocasiones los intentos de los docentes por involucrar a las familias no han tenido la respuesta deseada, pero es crucial ser optimista, constante, adoptar una actitud proactiva y explorar nuevas estrategias. Como bien señala Trujillo (2012), el esfuerzo bien vale la pena, dado el valor incalculable de la recompensa. Son muchos los caminos que pueden hacer los docentes, Torrego et al. (2019) ofrecen valiosas aportaciones para abordar estos desafíos en distintas dimensiones que se completan con las de Gomariz et al. (2020). Aunque, por nuestra parte, recomendamos una lectura detenida de ambos documentos para una comprensión más profunda y la obtención de recomendaciones prácticas, a continuación, se resaltan algunas consideraciones clave de cada dimensión que plantean estos autores.

- Dimensión de Comunicación: el documento al que nos referimos sugiere como estrategia para fortalecer la relación entre padres y docentes (tutores o no) la adaptación de horarios a las necesidades de las familias, fomentando una aproximación cercana y el establecimiento de un plan de comunicación integral. Gomariz et al. (2020) añaden que también hay que educar a las familias en habilidades comunicativas, formar grupos de bienvenida para las nuevas familias y establecer compromisos claros, reforzando así las bases para una comunidad educativa más unida y participativa desde ambos lados.
- Dimensión de Actividades de Centro: las familias pueden tener un rol en estas actividades, más allá de ser simples asistentes y de esto tienen que ser conscientes los docentes (Torrego et al., 2019). Pero para facilitarlos, las actividades han de hacerse valorando flexibilidad horaria, adoptando metodologías activas y poniendo énfasis en la difusión efectiva de información esto hará que las familias se motiven a participar. En este sentido, Gomariz et al. (2020) dan un paso más y proponen involucrar a las familias y estudiantes en la organización de actividades, destacando la importancia de la colaboración, el descubrimiento de talentos y la construcción de una red de relaciones más amplia con otros centros.
- Dimensión de Sentimiento de Pertenencia: relacionado con crear símbolos identitarios como logos, escudos, banderas o himnos, esto contribuye a fortalecer la identificación de las familias con el centro (Torrego et al., 2019). La acogida y escucha activa de las propuestas familiares para la identidad del centro y la organización de actividades inclusivas son las bases para fomentar este sentimiento. Es importante que no quede como una actuación puntual, para que tenga efecto han de institucionalizarse las estrategias que se ponga en marcha (Gomariz et al., 2020)
- Dimensión de Implicación desde el Hogar: si bien desde el centro hay cierto control de lo que ocurre en él, no podemos olvidar que dónde más tiempo pasan los menores es en el hogar. Por ello el interés de detectar y compensar las posibles desigualdades entre el alumnado (Torrego et al., 2019). Conocer a las familias y sus casuísticas es fundamental, continuando con la formación familiar y el seguimiento por parte de los docentes para prevenir dificultades (Gomariz et al., 2020).
- Dimensión de Participación en el AMPA y CE: La participación normativa ha de potenciarse para favorecer la democratización del centro y su integración ha de ser visible en la vida del centro (Torrego et al., 2019). La creación de representantes de aula y la valoración de sus propuestas son pasos hacia una comunidad educativa más inclusiva y activa. Gomariz et al. (2020) resaltan la importancia de informar a las familias sobre cómo pueden representar eficazmente a la comunidad y los beneficios asociados.

- Dimensión de Participación Comunitaria: la puesta en marcha de alianzas entre la comunidad educativa y las instituciones locales se presenta como estrategia para enriquecer el entorno de aprendizaje (Torrego et al., 2019). Para ello hay que potenciar el compromiso con el entorno local, junto con la formación y planificación estratégica. El éxito será más fácil de lograr si hay un liderazgo del equipo directivo y si se forman de comisiones de trabajo por objetivos como claves para un compromiso grupal sólido y efectivo (Gomariz et al., 2020).

Todo ello ha de estar atravesado por la formación. Aquí se resalta la importancia crítica de brindar a las familias oportunidades de aprendizaje que estén estrechamente alineadas con sus necesidades y que aborden temas de relevancia práctica para la educación de sus hijos e hijas. Esta formación debe ser diversa y diseñada de tal manera que facilite a los padres y madres una comprensión profunda de las distintas etapas del desarrollo por las que transitarán sus hijos (Parra et al., 2014). En este sentido, Gomariz et al. (2020, p. 13) subrayan que "sin la formación es imposible la preparación, la cualificación que nos permite ser competentes en aquello que queremos ser". De esta forma, se destaca la conexión entre la formación y la competencia, sugiriendo que la primera es un requisito indispensable para alcanzar la segunda en cualquier ámbito de nuestra vida, especialmente en el papel de guías educativos de nuestros hijos.

En la actualidad se identifica la necesidad de ampliar significativamente la oferta formativa disponible para los padres y madres. La investigación realizada por Hernández-Prados et al. (2019) revela que las oportunidades formativas para las familias son considerablemente limitadas, lo que implica una llamada a la acción para las instituciones educativas y las organizaciones relacionadas. La ampliación de esta oferta respondería a una demanda existente y serviría como un vehículo para empoderar a las familias, proporcionándoles las herramientas y conocimientos necesarios para apoyar de manera efectiva el desarrollo educativo y personal de sus hijos, y mejorar su implicación en la educación colaborando con el profesorado. De esta forma se reconoce, por tanto, que la formación de las familias no es un lujo, sino que es una necesidad intrínseca que sustenta la participación activa y competente de los padres en la educación.

Como se ha comentado, la comunicación es la llave que da paso a que el resto de las dimensiones se desarrollen. Para fomentar una comunicación más efectiva y constructiva entre la familia y la escuela, se debe adoptar un enfoque multifacético que abarque tanto las interacciones formales como las informales. A continuación, se aborda algunas de estas vías de comunicación comenzando por mejorar las relaciones en el contexto de las tutorías para que faciliten un conocimiento mutuo entre las familias y la

escuela (Macia, 2019). Esto implica un esfuerzo concertado para adaptar los horarios de las reuniones, asegurando así que los docentes puedan acoger las tutorías en momentos que sean convenientes para las familias, logrando el punto intermedio entre las disponibilidades de ambas partes. Con respecto al contenido que se trata en ellas, Rodríguez-Ruiz et al. (2019) hacen referencia a la importancia de que estas tutorías no solo se centren en aspectos a mejorar, sino que también reconozcan y celebren los logros y aspectos positivos, promoviendo un enfoque más equilibrado y motivador.

Otro tipo de tutorías son las reuniones de grupo, que representan otra oportunidad para mejorar la interacción entre la escuela y las familias suponiendo un punto de encuentro para todas las familias del grupo. Los docentes deben emplear metodologías participativas desde el comienzo del curso, eligiendo horarios que maximicen la asistencia de los padres o permitiendo que deleguen en otro familiar si es necesario. Esta práctica promueve una participación más activa y un compromiso más profundo con el proceso educativo y es un aspecto que los docentes deben preparar a conciencia.

La comunicación a veces se produce a través de circulares. Esta debe ser meticulosamente organizada para garantizar que la información relevante alcance efectivamente a su destino. Esta forma de comunicación, aunque tradicional, sigue siendo vital para mantener informadas a las familias sobre eventos, cambios y recomendaciones importantes. Para utilizarla han de considerarse aspectos como el idioma de las familias o el uso de un lenguaje que sea comprensible para todas. En la actualidad también se envían por correo electrónico.

No podemos olvidar que muchos de los contactos entre padres y madres y equipo docente se hace mediante la comunicación informal, esos momentos puntuales de encuentro. Ocurren muy a menudo y se debe poner especial énfasis en resaltar los mensajes positivos y alentar a las familias a que también ellas inicien el contacto con los docentes, especialmente en los niveles educativos superiores, donde la participación tiende a disminuir. Mediante esta estrategia se construye un puente de comunicación bidireccional basado en la confianza y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, nos queda como recurso la agenda escolar, que resulta ser una herramienta de comunicación directa con las familias de gran valor. En este caso depende mucho del uso que el centro haya decidido dar a estas agendas, pero Gomariz et al. (2008) sugieren que los profesores deben aprovecharlas para enviar mensajes optimistas de manera regular, incentivando así a las familias a consultarla frecuentemente. Establecer el hábito de revisar la agenda escolar puede fortalecer la conexión entre la familia y la

escuela, asegurando que las actualizaciones sean una constante en la comunicación educativa y pueda ser bidireccional.

No todos los resultados obtenidos sobre cómo los docentes perciben a las familias son malos. Andrés y Giró (2016) arrojan luz sobre una perspectiva valiosa en el ámbito educativo, evidenciando una creciente conciencia por parte del profesorado sobre la trascendencia de la implicación parental en el proceso educativo. En este estudio, los educadores reconocen que comparten objetivos comunes con las familias y valoran positivamente tanto la participación como la comunicación con ellas. No obstante, es notable que, en ciertas ocasiones, los docentes perciben esta interacción como una interferencia en su práctica pedagógica. Pese a estas sensaciones encontradas, se observa una evolución hacia posturas más flexibles y acogedoras por parte de los docentes hacia los padres. Este cambio de actitud es importante, ya que, aunque persisten reticencias, como se mencionó en apartados anteriores, la tendencia general apunta hacia una mejora significativa en la disposición del profesorado.

La inclusión de las familias en proyectos educativos, la formación de comunidades de aprendizaje y la organización de asambleas son ejemplos palpables de esta evolución. Estas iniciativas fomentan una mayor participación familiar y demuestran el valor de compartir información, tanto positiva como negativa, a través de diversos canales. La finalidad de esta comunicación abierta es posicionar a los padres como pilares imprescindibles dentro del centro educativo y, por extensión, en el proceso educativo de sus hijos. Esto facilita la creación de un ambiente de confianza mutua que genere un conocimiento más profundo entre familias y docentes (Andrés y Giró, 2016). Esta confianza es el cimiento sobre el cual se puede fundamentar una relación más efectiva y cordial, permitiendo que los educadores optimicen su impacto pedagógico mientras las familias se sienten bienvenidas y valoradas dentro de la comunidad educativa.

La progresión hacia una mayor flexibilidad y apertura en la relación entre docentes y familias refleja un avance positivo hacia la integración de las perspectivas y necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Este enfoque colaborativo subraya la importancia de la participación activa de las familias en la educación, y se reconoce su papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes.

La implicación de las familias en las etapas educativas avanzadas continúa siendo un desafío al cual los docentes deben prestar especial atención. Los estudios muestran que la participación familiar tiende a disminuir en estos niveles, a pesar de la creciente necesidad de su presencia activa. En este sentido, emerge la necesidad de enfocarse

particularmente en familias jóvenes y aquellas con recursos limitados, las cuales suelen presentar menores índices de participación (Hernández-Prados et al., 2019). Esta atención diferenciada es importante para fomentar un entorno educativo inclusivo y equitativo.

6.4. EL MOMENTO DE ACTUAR. CLAVES PARA EL CAMBIO EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Ante el margen de mejora que tiene la participación familiar en España, ya se han ofrecido estrategias que pueden ser de utilidad en los capítulos que preceden a este, pero ya en 2014 el Consejo Escolar del Estado propuso varias estrategias encaminadas a fortalecer la relación entre las familias y los centros educativos. Entre estas, destaca la importancia de ofrecer formación específica a las familias, dotándolas de las herramientas necesarias para involucrarse efectivamente en la educación de sus hijos, empoderando así a las familias y promoviendo un clima de cooperación y objetivos compartidos entre padres, madres e instituciones educativas. Además, se subraya la relevancia de cultivar un fuerte sentido de pertenencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esto es porque la evidencia sugiere que este sentimiento, junto con una comunicación efectiva, constituye uno de los pilares para una participación familiar significativa y sostenida, como vimos en apartados anteriores.

En esta propuesta, el Consejo Escolar del Estado insta a los centros educativos a que estén atentos a cualquier indicio de participación por parte de las familias, aprovechando incluso los gestos más pequeños. Esta actitud proactiva puede incrementar gradualmente la implicación familiar hasta alcanzar un nivel de participación normativa. De igual forma, deben identificar los distintos perfiles de participación familiar, ya que permite a los educadores desarrollar estrategias adaptadas a cada situación, reconociendo que no existe un enfoque único para todos. Estrategias de implementación de acciones de compromiso, como los contratos entre la familia y la escuela, son tácticas que refuerzan la colaboración y el compromiso mutuo en el proceso educativo.

Otro aspecto que ya destacaron, es crear un clima de confianza, que resulta indispensable para mejorar la comunicación entre las partes interesadas. Este ambiente favorece un diálogo abierto y constructivo, base fundamental para abordar desafíos, celebrar éxitos y, sobre todo, trabajar conjuntamente hacia la mejora continua del proceso educativo. La confianza y la comunicación son, por tanto, elementos clave que

facilitan una colaboración efectiva y enriquecen la experiencia educativa para estudiantes, familias y docentes por igual.

Entre las recomendaciones propuestas, se enfatiza la importancia de que las administraciones proporcionen recursos adecuados y desarrollen proyectos que promuevan la inclusión familiar, creando redes de apoyo comunitario, prestando especial atención a las familias en riesgo de exclusión, asegurando que sus necesidades sean identificadas y atendidas de manera eficaz. Para poder hacerlo, las instituciones educativas deben contar una mayor autonomía que les permita adaptarse mejor a sus contextos específicos y fomentar la colaboración entre los diversos actores implicados, mediante la implementación de planes concretos de acción. De esta forma, es posible la integración de recursos comunitarios, como las universidades, en los procesos educativos, así se ofrece una oportunidad única para la investigación colaborativa y el apoyo en los procesos de cambio.

Aunque, como hemos visto, la responsabilidad es compartida por diferentes agentes, el Consejo Escolar del Estado destaca que el contacto directo y la relación con las familias recae principalmente en los centros educativos y su personal docente. Para lograr una mejora en la relación con las familias, es clave que estos actores vean a las familias no solo como responsables educativos con el derecho y la obligación de participar, sino también como socios esenciales en el proceso educativo. La promoción de la participación activa de las familias en la vida del centro, especialmente de aquellas en situaciones vulnerables, requiere un compromiso firme, así como la adopción de estrategias adaptativas y sensibles a las diversas necesidades familiares.

En este libro El Consejo Escolar del Estado (2014) refuerza la importancia de la flexibilización de horarios para reuniones y actividades, junto con fortalecer el sentimiento de pertenencia a través del proyecto educativo del centro para lograr la inclusión efectiva de las familias. Igualmente ocurre con ofrecer formación que abarque a toda la comunidad educativa y poner un énfasis renovado en la mejora de la comunicación. De hecho, en su informe de 2014, ya ofrecía una valiosa colección de buenas prácticas en la participación familiar dentro del ámbito educativo. Las autoras recomiendan encarecidamente su lectura y consideración, ya que, aunque ha pasado una década, sus propuestas sugieren la implementación de medidas que no solo buscan fomentar la participación familiar, sino que también apuestan por una colaboración estrecha entre las legislaciones públicas, las administraciones, los centros educativos y los

docentes. Se reconoce así la necesidad de esfuerzos conjuntos para abordar efectivamente la inclusión familiar en la educación.

Centrado el discurso más específicamente en el papel del profesorado, Gomariz et al. (2017) ofrecen una perspectiva enriquecedora sobre cómo el personal docente puede incentivar la participación activa de las familias en el proceso educativo. A través de su investigación, estos autores identifican seis estrategias clave que los educadores pueden emplear para fomentar una colaboración efectiva entre el hogar y la escuela:

- Fomentar el trato con las familias: esforzándose por ser accesibles y mostrando disposición para la comunicación y colaboración. De esta forma se crea un puente de confianza y apertura entre el profesorado y las familias, facilitando un diálogo constante y constructivo.
- Facilitar la relación de las familias con el resto del profesorado: promoviendo activamente que las familias establezcan conexiones con otros miembros del claustro, ampliando la red de apoyo y facilitando una mayor comprensión del entorno educativo de sus hijos.
- Promover la participación en actividades del centro: animando a las familias a involucrarse en las diversas actividades organizadas por el centro, desde eventos académicos hasta sociales, asignándoles responsabilidad, reforzando su sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
- Integrar a las familias en la comunidad educativa: trabajando para que las familias de los estudiantes se sientan parte integral del centro educativo, haciendo hincapié en la importancia de su rol dentro de la comunidad educativa y fomentando su identificación con los valores y objetivos de la institución.
- Favorecer el establecimiento de objetivos comunes: estableciendo metas compartidas entre el hogar y la escuela, alentando a las familias a apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos desde casa. Esta sinergia entre los esfuerzos educativos del centro y el entorno familiar son fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.
- Solicitar colaboración en situaciones difíciles: cuando surgen dificultades con algún estudiante, los docentes no dudan en buscar la colaboración de los padres y madres, de la misma forma debe ocurrir cuando las familias tengan problemas. Así, será más sencillo afrontar y superar juntos los retos que puedan presentarse, conociendo todos los condicionantes que afectan.

Entre las diversas estrategias implementadas a lo largo de las distintas etapas educativas, hay una notable coincidencia en la priorización de mantener una actitud cercana y accesible hacia las familias. Esto se manifiesta principalmente en el esfuerzo por comunicarse con los padres ante la aparición de problemas, buscando resolverlos de

manera conjunta. Sin embargo, se identifica como una práctica menos frecuente el incentivar activamente la participación de las familias en las actividades organizadas por la institución educativa.

Como vemos, el papel del docente es fundamental para fomentar la implicación de las familias en el ámbito educativo. No obstante, es crucial reconocer que la responsabilidad no recae únicamente en ellos. Es imprescindible proveer al profesorado de la formación específica y los recursos necesarios que les permitan incentivar esta participación de manera efectiva y eficiente (Prieto, 2008). En este sentido McBride (1991) aporta evidencia adicional a esta discusión, indicando que los docentes formados específicamente en la participación familiar se sienten más preparados y motivados para promoverla. Además, tienden a percibir la implicación familiar de manera más viable y positiva (Zygmunt-Fillwalk, 2006). Podemos concluir que para llevar a cabo estas estrategias que dan como resultado una mejor participación familiar se hace necesaria una formación integral del profesorado.

6.5. FORMACIÓN PARA LA ACCIÓN. PREPARANDO AL PROFESORADO PARA COLABORAR CON LAS FAMILIAS

En el desarrollo de este libro se ha resaltado repetidamente la importancia de la formación tanto de padres como de docentes como medio para potenciar la participación de las familias en el ámbito escolar. La comunidad educativa en su conjunto reconoce la trascendencia de que las familias se involucren activamente en la educación de sus hijos (Bernad y Llevot, 2016). Aunque muchos profesores consideran que la participación parental es una responsabilidad inherente a la familia, y que su ausencia podría interpretarse como una falta de compromiso, Epstein (2013b) argumenta que son los educadores deben tomar la iniciativa en este proceso de acercamiento. Sin embargo, los docentes a menudo carecen de la capacitación necesaria para fomentar efectivamente esta participación (Prieto, 2008; Consejo Escolar del Estado, 2014), lo que hace que tengan limitadas estrategias para la implicación familiar. Esta situación señala una deficiencia en los recursos disponibles para los docentes, impidiéndoles ser efectivos en este ámbito crítico (Hernández-Prados et al., 2019; Hornby y Witte, 2010; Sánchez-Núñez y Mohamed-Chaib, 2011).

La formación dirigida tanto al equipo directivo como al cuerpo docente en torno a la participación de las familias se vuelve entonces una pieza decisiva en el tema que nos ocupa (Hornby y Witte, 2010). Si la intención es caminar hacia una comunidad educativa

que valore y fomente la participación real y efectiva de las familias esto supone un cambio cultural profundo, que no puede alcanzarse sin el liderazgo comprometido tanto del equipo directivo como del profesorado del centro (Rivas y Ugarte, 2014). Por ello tienen que estar suficientemente preparados para motivar a toda la comunidad educativa (Hernández-Prados et al., 2019; Leonard et al., 2013). Esta capacitación debe ser adecuada y específica, garantizando que posean las habilidades y el conocimiento necesarios para implementar estas estrategias de manera efectiva (Prieto, 2008).

Para aportar luz sobre este tema, vamos a abordar tanto la formación inicial de los docentes al ingresar a la profesión como su desarrollo profesional continuo. Este enfoque garantizará que los educadores estén equipados con las herramientas necesarias al inicio de su carrera, y también sigan actualizándose sobre las mejores prácticas y estrategias para involucrar a las familias en el proceso educativo. Además, trataremos la propuesta innovadora de coformación, donde docentes y padres aprenden conjuntamente sobre participación familiar, lo que fortalece los lazos entre los centros educativos y el hogar.

Formación inicial del profesorado

La interacción entre los docentes y las familias de los estudiantes es un elemento inevitable y esencial dentro del contexto educativo. Independientemente de la calidad de estas relaciones, siempre existirá algún nivel de comunicación con los padres, madres o tutores legales de los alumnos. Esta dinámica, sin embargo, se ve desafiada por la amplia diversidad que caracteriza al entorno educativo: diferencias individuales entre los estudiantes, sus necesidades específicas, la variedad de contextos familiares, así como las distintas características socioculturales y económicas, sin mencionar los contextos escolares únicos y las particularidades sociales, personales y formativas de los propios docentes. Ante esta complejidad, se hace patente la necesidad de una capacitación específica desde la formación inicial del profesorado, como señalan (Gomila y Pascual, 2015; Rivas y Ugarte, 2014).

Joyce Epstein (2013a) profundiza en esta idea, sugiriendo que, si los docentes iniciaran su carrera profesional ya preparados para colaborar de manera productiva con las familias y las comunidades, el desarrollo de programas de alianzas educativas de excelencia sería considerablemente más sencillo en todos los centros educativos. De esta forma se facilitaría la interacción cotidiana entre los educadores y los hogares de los estudiantes y se sentarían las bases para una relación más fructífera y colaborativa, orientada a maximizar el éxito y bienestar de los estudiantes. Por lo tanto, la formación

inicial del profesorado debe contemplar de manera integral las habilidades y conocimientos necesarios para gestionar y fomentar la participación familiar en la educación. Entre las que se encuentran el desarrollo de competencias comunicativas, la sensibilidad hacia la diversidad cultural y socioeconómica, y la capacidad para diseñar y ejecutar programas que promuevan una colaboración efectiva entre la escuela y las familias. Puesto que es comunmente concido, la complejidad y la heterogeneidad del entorno educativo y social actual, los futuros docentes han de estar equipados con las herramientas necesarias para abordar estos desafíos desde el inicio de su práctica laboral.

Para abordar la formación inicial del profesorado hay que analizar en profundidad los programas universitarios que preparan a los futuros educadores, tanto en los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria como en el Máster del Profesorado para la Educación Secundaria. Ante las necesidades que se han detectado el sistema educativo, en su conjunto, tiene que preparar a estos profesionales no solo en aspectos pedagógicos y didácticos, sino también en la habilidad de interactuar y colaborar con las familias de los estudiantes y saber potenciar al máximo el binomio. Y es que, siguiendo a Gomila y Pascual (2015) estos contenidos específicos determinan las expectativas, actitudes y comportamientos que los docentes adoptarán en su práctica profesional.

Tradicionalmente, los planes de estudio de magisterio no consideraban el estudio de la relación familia-escuela ni la participación y comunicación con las familias (Bernad y Llevot, 2016). Sin embargo, en respuesta a la demanda de autores como Giró et al. (2014), que resaltaron la necesidad de impartir contenidos relacionados con la interacción con las familias, el currículum universitario ha experimentado cambios significativos en los últimos años. Actualmente, es más común encontrar en los planes de estudio formación específica orientada a esta área. No obstante, la mejora todavía no es suficiente (Gomila y Pascual, 2015). Los contenidos ofertados por las universidades suelen ser limitados, y durante las prácticas escolares (momento en el que los futuros docentes tienen la oportunidad de interactuar directamente con las familias), la experiencia sigue dependiendo en gran medida de las circunstancias particulares de cada centro educativo. Esto sugiere que, aunque ha habido avances en la inclusión de estos temas en la formación inicial, aún queda un largo camino por recorrer que garantice que los educadores estén plenamente capacitados para gestionar y fomentar la participación familiar de manera efectiva y coherente con las necesidades contemporáneas de la educación.

Como se puede apreciar, son muchos los autores que hacen referencia a la necesidad de cambio de los contenidos del grado con respecto a este ámbito. Entre las competencias concretas que destacan como necesarias más allá de las nombradas, se encuentra el hecho de que los docentes en formación comprendan la variabilidad de las dinámicas familiares y la influencia significativa que la participación de las familias tiene en la educación (Garreta, 2017). Así como ser capaces de diferenciar los diferentes estilos de participación familiar y poner en práctica estrategias efectivas para involucrar las para que continúen el aprendizaje escolar desde el hogar (Cárcamo y Garreta, 2020).

Como se ha expuesto con anterioridad, el primer contacto directo que los docentes en formación tienen con las familias suele ocurrir durante las Prácticas Escolares, también conocidas como prácticum. Zubizarreta et al. (2018) señalan que es en esta etapa donde los estudiantes de educación pueden formar, mantener o modificar sus expectativas sobre los padres. A través del prácticum, tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido a nivel teórico, reflexionar sobre el papel de las familias y los educadores, y desarrollar habilidades para relacionarse efectivamente con ellas. Este componente práctico de la formación inicial permite a los futuros docentes experimentar de primera mano la complejidad y riqueza de la relación escuela-familia. En base a eso pueden comenzar a construir una base sólida para una colaboración efectiva con las familias, esencial para el éxito y bienestar de los estudiantes, pero, sin duda, para evitar que esa experiencia no sea la deseable han de partir de una base teórica.

Pero, a nivel teórico, ¿de qué forma se aborda la relación familia-centro educativo y su fomento desde la formación inicial? A continuación, vemos algunos estudios que visibilizan la necesidad existente de un replanteamiento de los planes de estudio en este sentido.

Para comenzar, la investigación de Vallespir-Soler y Morey-López (2019) arroja luz sobre un aspecto crucial de la formación docente: la insuficiencia de preparación específica en relación con la participación de las familias en el contexto educativo. Descubriendo que muchos docentes admiten no haber recibido formación alguna sobre cómo fomentar la participación de los padres durante su etapa de grado universitario. Estos autores, analizan los 58 Grados en Educación Primaria ofertados en España, en una búsqueda detallada de contenidos relacionados con las familias y su interacción con el ámbito escolar. De estos programas, 19 se descartan de inmediato por la ausencia total de asignaturas que traten específicamente sobre las familias. En los programas restantes, el tema de la familia tiende a ser abordado como un mero apartado dentro de otras

asignaturas, sin otorgarle la relevancia o el enfoque específico que merece. Como resultado, los investigadores categorizan los contenidos encontrados en estos grados según tres perspectivas principales: psicológica, orientadora y comunitaria. Esta clasificación revela la variedad de enfoques a través de los cuales se puede abordar la relación familia-escuela, pero también subraya la fragmentación y la falta de un enfoque integrado y centrado en la participación activa de las familias. El perfil psicológico se centra en las dinámicas internas de las familias y su impacto en el aprendizaje; el perfil orientador aborda las estrategias para guiar a las familias en cómo apoyar el proceso educativo de sus hijos; y el perfil comunitario se enfoca en la construcción de vínculos entre la escuela y la comunidad más amplia.

En el mismo año, Linde-Valenzuela et al. (2019) llevan a cabo un estudio detallado sobre la formación inicial en los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster del Profesorado en Andalucía, centrándose específicamente en la inclusión de contenidos que aborden la relación con las familias. Sus hallazgos muestran que, aunque hay una presencia algo mayor de estos contenidos en el máster comparado con los grados, la formación sobre este tema en Educación Infantil destaca por encima de las demás etapas. Concretamente, estos contenidos suelen concentrarse en los primeros cursos de los grados y son más prevalentes en las universidades públicas que en las privadas.

Esta carencia de formación específica sobre la relación escuela-familia no es exclusiva de España. Sino que se evidencia una situación similar en otros países como EE. UU., Bélgica y Países Bajos, donde la formación relacionada con este ámbito no se aborda a través de asignaturas dedicadas, sino que se dispersa como contenidos secundarios dentro de otras materias (Bruïne et al., 2014). Estos contenidos se limitan frecuentemente a aspectos comunicativos destinados a informar sobre el progreso del estudiante, sin profundizar en estrategias para una participación familiar activa y significativa en el proceso educativo.

De manera comparable, Symeou et al. (2012) reportan que en Chipre esta formación tiende a ser informal y que depende en gran medida de la iniciativa personal del docente por adquirir estos conocimientos. Los docentes en este contexto también perciben que la formación recibida es insuficiente para satisfacer las demandas de una colaboración efectiva con las familias.

Estos estudios subrayan una problemática común en la formación inicial docente a nivel internacional: una preparación limitada para gestionar y potenciar la relación entre

las escuelas y las familias. Esta laguna formativa plantea desafíos significativos para los educadores, quienes se encuentran en primera línea en el esfuerzo por construir puentes sólidos entre el entorno educativo y el familiar. La insuficiencia de formación específica limita la capacidad de los docentes para involucrar de manera efectiva a las familias en la educación de sus hijos, lo que podría repercutir en el rendimiento y bienestar de los estudiantes.

Ante la situación descrita, se pone el énfasis en un cambio hacia una formación inicial docente que enlace estrechamente teoría y práctica desde una diversidad de aspectos que afectan en el binomio familias y centros educativos (Epstein, 2013a). Esta autora destaca la necesidad de abordar la diversidad familiar y las distintas necesidades que esta presenta, proponiendo que la formación debe contener conocimientos sobre cómo incluir a las familias más diversas y estrategias efectivas para lograrlo. La preparación debe también orientarse a establecer objetivos conjuntos con las familias y a utilizar los recursos disponibles para alcanzarlos.

Otra estrategia que valorar es la inclusión en la formación inicial supuestos y simulaciones que preparen a los educadores para actuar frente a cualquier situación que puedan enfrentar en el futuro, desarrollando así las competencias adecuadas (Kaufman e Ireland, 2016). Esta metodología permitiría a los futuros docentes evaluar de manera más efectiva su preparación para la práctica profesional. Algunas universidades, ya conscientes de esta necesidad, han comenzado a implementar actividades que promueven la interacción directa con familias voluntarias, ofreciendo a los estudiantes de magisterio una oportunidad valiosa de aprendizaje práctico y de comprensión de los contextos y desafíos reales que involucran a las familias.

Por su parte, las universidades de Kansas destacan por su compromiso particular con la mejora de la formación inicial docente en este ámbito. Al respecto, Caspe et al. (2011) describen cómo en su programa se busca equipar a los futuros educadores con las herramientas necesarias para enfrentar la realidad educativa actual, colaborando estrechamente con docentes en activo para entender mejor las dinámicas familiares y aprender a resolver problemas de manera efectiva. En esta línea, la educación superior en este territorio geográfico representan un cambio curricular significativo, con resultados altamente positivos, por lo que supone un buen ejemplo a seguir.

La formación inicial de los docentes es clave para las futuras relaciones que se crearán con las familias. Es importante que los educadores en formación profundicen en los contenidos relacionados con la participación familiar en esta etapa, sugiriendo que

estos no deberían limitarse al conocimiento y establecimiento de relaciones con las familias (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Es esencial también enseñar a valorar el rol de la familia como agente educativo y colaborador, tanto dentro como fuera del aula, proporcionando estrategias prácticas para facilitar esta colaboración, promoviendo así una colaboración fructífera que beneficie directamente a los estudiantes.

Formación continua del profesorado para mejorar la participación de las familias en los centros educativos.

La transición de los futuros docentes desde su formación inicial hacia la práctica profesional en los centros escolares a menudo revela una brecha significativa en su preparación, especialmente en lo que respecta a la colaboración con las familias. Esta carencia formativa no solo se perpetúa, sino que en muchos casos puede incrementar los temores y reticencias hacia esta colaboración esencial. La solución a este desafío radica en la formación continua, un proceso de aprendizaje permanente que acompaña a los educadores a lo largo de su carrera profesional.

La formación continua puede ser proporcionada por diversas entidades, como el Centro de Profesores y Recursos (o la institución pública encargada de la formación continua docente de la comunidad), el propio centro educativo o a través de la iniciativa personal del docente, quien busca oportunidades de capacitación de manera autónoma. Esta necesidad de formación adicional se hace evidente cuando los profesores se enfrentan a la realidad del aula y la comunidad escolar, encontrándose a menudo con situaciones para las cuales se sienten poco o nada preparados, y a las que se acercan con ideas preconcebidas que pueden no corresponder con la complejidad y diversidad de las dinámicas familiares actuales.

La formación continua no debe centrarse únicamente en proporcionar a los docentes las habilidades y conocimientos específicos necesarios para fomentar una colaboración efectiva con las familias, sino también en transformar las creencias y actitudes que puedan obstaculizar esta colaboración (Gomariz et al., 2020). Este aspecto es crucial, ya que las percepciones y expectativas de los educadores respecto a la participación de las familias pueden influir significativamente en la forma en que se establecen y mantienen estas relaciones. Por tanto, la formación continua debe ser vista como una oportunidad valiosa para revisar y ajustar esas creencias preconcebidas, ofreciendo a los docentes la posibilidad de desarrollar un enfoque más inclusivo, flexible y efectivo en su interacción con las familias. A través de una capacitación bien diseñada

y orientada a las necesidades reales del entorno educativo, los educadores pueden aprender a valorar y aprovechar la diversidad de experiencias y perspectivas que las familias aportan al proceso educativo, reconociendo su papel fundamental como socios activos en el desarrollo y bienestar de los estudiantes.

La actualidad presenta un escenario donde los profesores reconocen no estar suficientemente preparados para gestionar y fomentar la participación de las familias en el proceso educativo. Rivas y Ugarte (2014) subrayan la importancia de que los docentes identifiquen los aspectos que requieren mejora en relación con la implicación familiar y cómo promoverla, por tanto, que evalúen la situación en su contexto y planteen mejoras. Estas mejoras no serán posibles sin el apoyo de las instituciones educativas quienes pueden desarrollar e implementar planes o proyectos que aborden estas necesidades específicas, creando así un marco de apoyo para la acción docente en este ámbito.

Sin embargo, existe una percepción generalizada entre el profesorado de que la formación continua en este tema es insuficiente y, en los casos en que se ofrece, podría ser de mayor calidad. Detectando un problema en la oferta de propuestas formativas, Vallespir-Soler y Morey-López (2019) destacan que, aunque los docentes son conscientes de la importancia de la participación familiar y reconocen su propia responsabilidad en buscar formación continua, las oportunidades disponibles a través de los canales oficiales suelen ser limitadas. No obstante, se observa que cuando los centros educativos toman la iniciativa de modificar su funcionamiento interno, como en el caso de las comunidades de aprendizaje, sí se desarrollan esfuerzos formativos relacionados con la participación de las familias.

Centrando la narrativa en la oferta existente, Epstein (2013b) critica que la mayoría de los programas de formación continua actuales son de duración limitada, ofreciendo apenas unas pocas horas de capacitación que introducen a los docentes y directivos en nuevas prácticas de liderazgo, pero sin profundizar en la formación en participación familiar. En esta misma línea, Vallespir-Soler y Morey-López (2019) argumentan que esta formación debería ser un proceso continuo y adaptado a las necesidades reales de los docentes, proporcionando acceso a buenas prácticas, ideas innovadoras y motivación para implementarlas, así como fomentar la creencia en sus beneficios. Partiendo de esto, se encuentra la necesidad de reevaluar y expandir las ofertas de formación continua para incluir programas más extensos y sustanciales que aborden específicamente la participación familiar en la educación. Programas que deberían estar diseñados para

ofrecer a los educadores herramientas prácticas y estrategias efectivas basadas en la evidencia, inspirándolos a adoptar y adaptar estas prácticas en sus contextos educativos.

Sin embargo, en el contexto de las comunidades autónomas españolas, la oferta formativa desde los centros de formación docente relacionada con la familia y la escuela, la acción educativa familiar o la colaboración con las familias es escasa. Cuando existe, esta formación suele centrarse exclusivamente en aspectos comunicativos, a pesar de que gran parte de la labor docente está intrínsecamente vinculada con la institución familiar. Autores como Epstein (2013a) argumentan que la formación continua debería cubrir una gama más amplia de áreas de participación familiar, extendiéndose más allá de la mera comunicación, especialmente considerando que la formación inicial en participación familiar es prácticamente inexistente (Weiss et al., 2014). Por lo tanto, es para lograr estos cambios imprescindibles que la administración reconozca la importancia de este tema para la calidad educativa y proporcione capacitación a los docentes a medio y largo plazo.

Unos de los aspectos que podría abordar es el de fortalecer su liderazgo, dismantelar prejuicios o actitudes negativas hacia los padres y desarrollar habilidades que faciliten la participación activa de las familias en el proceso educativo. Caspe et al. (2011) destacan iniciativas exitosas en lugares como Kansas, Chicago y Denver, donde se han implementado prácticas innovadoras para mejorar la colaboración entre escuelas, familias y comunidades. En Kansas, la mejora curricular universitaria (explicada en la formación inicial) se ha visto complementada con capacitaciones que reúnen a directivos, docentes y familias, con el fin de realizar mejoras institucionales que promuevan la colaboración. Chicago ofrece un programa de formación docente posgraduada de hasta tres años, proporcionando orientación y capacitación en la implicación familiar y el establecimiento de relaciones positivas, preparando a los docentes para convertirse posteriormente en profesores. Denver, por su parte, ha enriquecido la formación inicial con talleres complementarios y ha fomentado entre los docentes en activo una mayor conciencia comunitaria, promoviendo la colaboración a lo largo de todas las etapas educativas y con la comunidad en general.

Otro ejemplo de buenas prácticas de formación continua lo encontramos en el de Symeou et al. (2012) con una perspectiva centrada en mejorar la comunicación con los padres. Esta formación, presentada como una opción voluntaria para los profesores, destaca por su enfoque práctico, el cual incluye la realización de entrevistas directas con los padres para su posterior análisis. Los resultados de estas sesiones de formación

indican un impacto positivo significativo: los docentes no solo valoraron enormemente la comunicación con las familias, sino que también desarrollaron competencias relevantes, aumentaron su confianza y empatía hacia los padres, y profundizaron en el entendimiento de las barreras existentes entre la escuela y las familias, reconociendo la importancia de superarlas en beneficio de los estudiantes.

La formación continua ofrece a los profesores la oportunidad de adquirir y desarrollar habilidades específicas para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo. Esta posibilidad de crecimiento profesional depende tanto de la iniciativa del docente por buscar y participar en dicha capacitación como de la disponibilidad y calidad de la oferta formativa existente. En este sentido, Hernández-Prados et al. (2019) resaltan la importancia de la disposición del docente, mientras que Vallespir-Soler et al. (2016) argumentan que la mejora de competencias debe ser un proceso continuo a lo largo de la carrera docente, enfocándose especialmente en cinco áreas clave para fomentar la participación familiar: mejorar los canales de comunicación, proporcionar herramientas para la atención individualizada, implementar actividades de trabajo grupal, explorar diversas formas de participación familiar y enseñar técnicas de educación para adultos.

Con respecto a este tipo de formación, concluimos la necesidad de ampliar la oferta bien estructurada y orientada hacia la colaboración efectiva entre escuela y familia, asegurando que los docentes estén equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para fomentar una participación familiar significativa en el ámbito educativo. La implementación de una formación continua adecuada y específica en la participación familiar se convierte, por tanto, en una prioridad para el desarrollo profesional docente.

Coformación, hacia una formación integral e integrada entre el profesorado y las familias

La formación inicial y continua suponen los mecanismos regulados habituales de capacitación del profesorado, pero, hasta el momento, no ha habido una implicación activa de las familias. Rivas y Ugarte (2014) proponen una reformulación de la formación tanto de docentes como de familias, alejándose de los métodos tradicionales. En la actualidad, la capacitación destinada a las familias se orienta hacia un mejor conocimiento de la institución educativa, incentivando la propuesta de mejoras y la contribución de ideas en un marco de confianza con los agentes del centro. Paralelamente, la formación dirigida a los docentes busca promover una reflexión sobre

cómo mejorar las relaciones con las familias, fomentar la iniciativa en la participación educativa y abordar las deficiencias formativas existentes en este ámbito.

Efectivamente, la oferta formativa es diferencial, pero, desde este libro, abogamos por una propuesta alternativa que, si bien no será adecuada o posible en todos los casos, supone una opción que incluye a toda la comunidad educativa, apostando, como solicita Epstein (2013b) por una formación conjunta, en equipo, que permita a todos los miembros de la comunidad educativa desarrollar, implementar, evaluar y seguir perfeccionando las prácticas de alianzas. Esta visión implica que la formación para la participación familiar, para ser verdaderamente efectiva, requiere de un proceso extenso y profundo, donde cada participante aporte lo mejor de sí y se capacite con el objetivo de generar un conocimiento común que, eventualmente, se traduzca en mejoras aplicables al centro educativo. Diluyendo las relaciones de poder, permitiendo que cualquier miembro de la comunidad, sea docente, directivo o familiar, pueda asumir un rol de experto. Se promueve, así, un liderazgo compartido que favorece la igualdad y la cooperación entre todos los implicados.

Nos referimos a un modelo de coformación familia-docentes pensado para que los docentes y las familias no solo reciban formación específica, sino que también participen activamente en un proceso de aprendizaje mutuo (Hernández-Prados et al., 2019). Abordando de forma colaborativa e integral los desafíos y oportunidades que presenta la participación familiar en la educación, fomentando un ambiente de respeto, confianza y compromiso compartido hacia el logro de objetivos educativos comunes.

La implementación de la coformación familia-docentes representa una estrategia innovadora y prometedora para enriquecer la relación entre la escuela y las familias. Con él se busca mejorar la calidad de la educación y fortalecer los lazos comunitarios, creando un entorno educativo más inclusivo, participativo y colaborativo. Entendemos la coformación como un espacio de crecimiento conjunto, más concretamente Hernández-Prados (2019) exponen que:

No se trata de segregar la formación como dos vías paralelas que nunca llegan a unirse, por el contrario, proponemos un modelo de formación que promueva el encuentro educativo entre docentes y familias durante todo el proceso. Para ello, se generan espacios dialógicos de comunicación positiva desde los que romper los muros y prejuicios que obstaculizan la colaboración, y promover un cambio de mirada de unos a otros que favorezca el reconocimiento y entendimiento mutuo. (p. 64)

La autor proponen que, para construir una sociedad democrática e inclusiva, es esencial desarrollar capacitaciones que involucren a todos los actores educativos, preparándolos para compartir objetivos y trabajar conjuntamente. Esta integración efectiva solo es posible si se facilitan espacios educativos y formativos que promuevan la unión de los contextos familiar y escolar, fomentando el diálogo, la empatía y la acogida mutua. Para alcanzar este objetivo, se hace necesario reconsiderar la formación actual, transitando de metodologías tradicionales a opciones de formación bidireccional que perduren en el tiempo y potencien la colaboración equitativa de todos los involucrados en el proceso educativo, incluyendo al equipo directivo de los centros educativos.

Ya existen experiencias bajo este enfoque como la que expone Reyes (2016) basado en un modelo de formación conjunta para familias y profesorado estructurado en varias fases, que sirve como un valioso ejemplo de cómo implementar programas de capacitación integrados en el ámbito educativo. Esta metodología se despliega a través de cinco etapas claramente definidas, cada una diseñada para abordar distintos aspectos de la colaboración familia-escuela y para fortalecer la participación de las familias en la educación de sus hijos.

- Fase de sensibilización: involucra a todos los agentes educativos en el proceso de concienciación sobre la importancia de la participación activa de las familias en el ámbito educativo.
- Formación al profesorado: se centra en proporcionar al profesorado estrategias efectivas para implicar a las familias, complementadas con dinámicas prácticas desarrolladas en talleres.
- Formación a las familias: capacita a las familias para que jueguen un rol activo en la educación de sus hijos, tanto desde el hogar como en las actividades organizadas por el centro educativo.
- Interacción entre los actores educativos: ofrece un espacio para que todos los participantes socialicen, reflexionen y consoliden los aprendizajes adquiridos, promoviendo un entendimiento mutuo más profundo.
- Puesta en marcha de actividades integradoras: Aplica los conocimientos y estrategias aprendidas en la realización de proyectos y actividades que surgen de la iniciativa del centro, fomentando la aplicación práctica de la formación recibida.

El modelo de Reyes (2016) comparte similitudes con la propuesta de coformación. En este caso se caracteriza por su extensión en el tiempo y su enfoque inclusivo que

abarca tanto la formación individual de cada grupo de agentes educativos como su capacitación conjunta. Hernández-Prados (2019) añade una vuelta en la idea de "coformación docentes-familias" (p. 269), subrayando la necesidad de un proceso de aprendizaje colaborativo que involucre de manera equitativa a docentes y familias. Y es que, la propuesta de coformación reconoce que la educación es una responsabilidad compartida, donde el éxito de los estudiantes depende de la cooperación efectiva y el aprendizaje compartido entre todos los involucrados en su desarrollo.

Cuando Hernández-Prados (2019) profundiza en el concepto de coformación docentes-familias, destaca la importancia de una capacitación conjunta y continua que involucre tanto a las familias como a los docentes de un centro educativo. Una propuesta que resulta colaborativa desde el principio, en la que se plantean y ejecutan proyectos de mejora dentro del centro. Este modelo de coformación no se concibe como una intervención puntual, sino como un compromiso a largo plazo por parte del centro, cuya duración está determinada por la motivación de los participantes y por la identificación continua de áreas susceptibles de mejora a través de la colaboración.

El objetivo final, según Hernández-Prados (2019), es alcanzar la institucionalización de esta experiencia de coformación, logrando un cambio significativo en la percepción sobre la implicación de las familias en el centro educativo. Se busca que las familias sean reconocidas como un componente indispensable del ecosistema educativo, transformando su papel tradicionalmente pasivo en uno activo y participativo. Esta transformación se dirige hacia la creación de una comunidad educativa más integrada, donde las familias asuman un rol activo y colaboren estrechamente con los docentes y el personal del centro. La coformación busca fomentar un entorno en el que todas las partes interesadas trabajen juntas hacia objetivos comunes, estableciendo una alianza sólida que beneficie a los estudiantes, fortalezca las relaciones familia-escuela y promueva una cultura de participación y responsabilidad compartida.

El modelo de coformación, ha sido aplicado por el equipo de investigación Compartimos Educación mediante la metodología de investigación-acción, reflejando un enfoque práctico y dinámico para integrar a familias y docentes en el proceso educativo. Hernández-Prados, Gomariz et al. (2019) comparten los resultados de la experiencia, subrayando la importancia de contextualizar la formación conjunta dentro del entorno específico del centro educativo y de una evaluación continua de todo el procedimiento formativo, permitiendo que el diseño de la capacitación sea lo suficientemente flexible para adaptarse a los cambios y necesidades emergentes de la

evaluación. Otra de las claves para el éxito de la coformación es la colaboración y la comunicación efectiva entre todos los agentes educativos, tratándolos como iguales (Parra et al., 2012) ya que así se fortalece la relación entre los participantes generando un compromiso compartido hacia el mejoramiento educativo.

La experiencia llevada a cabo bajo este modelo ha tenido un gran impacto en los centros educativos en los que se ha aplicado, los resultados pueden verse en diversas producciones del grupo de investigación Compartimos Educación. Concretamente, en la "Guía para educar en colaboración" (Gomariz et al., 2020), se dedica un apartado específico a este modelo de formación, resaltando la necesidad de abordar contenidos o competencias que cubran los diversos ámbitos de implicación familiar en la educación. Concretamente, esta experiencia se organiza a través del trabajo por comisiones heterogéneas compuestas por docentes y familias, donde se discuten tanto las formas en que las familias pueden participar activamente como las estrategias que los docentes pueden emplear para fomentar dicha participación.

Cada comisión se encarga de desarrollar y comprometerse con iniciativas concretas de mejora para el centro educativo. La creación de una relación productiva entre docentes y familias trasciende la simple agrupación en comisiones; requiere de un esfuerzo conjunto y la utilización de metodologías activas que creen un ambiente positivo y propicio para la reflexión colectiva sobre los retos y oportunidades en la relación familia-escuela. Se busca identificar y potenciar puntos de unión que favorezcan una colaboración efectiva y mejoren el entorno educativo para los estudiantes.

Lo que queda claro es que este proceso debe promover un encuentro continuo entre los diferentes actores, generando empatía a lo largo de todo el proceso. El modelo de coformación entre docentes y familias, por su naturaleza extensiva en el tiempo, destaca por su flexibilidad, un atributo esencial que permite su adaptación a las circunstancias cambiantes del centro educativo y a las necesidades de sus participantes.

Una pieza clave para el éxito de este modelo de formación es el liderazgo ejercido por el equipo directivo del centro, el cual facilita la definición de roles claros y el establecimiento de normativas específicas para cada comisión, basándose en los principios básicos de la colaboración (Gomariz et al., 2020). Esta estructura promueve un entorno de trabajo ordenado y productivo, donde cada grupo tiene un entendimiento claro de sus responsabilidades y objetivos. Aunque las comisiones operan de manera independiente, la metodología enfatiza la importancia de realizar encuentros regulares para compartir avances y logros. De esta forma se fomenta la transparencia y el

reconocimiento mutuo del trabajo realizado, y se abren oportunidades para identificar áreas de sinergia y apoyo entre comisiones, potenciando así el impacto colectivo de sus esfuerzos.

Como se ha mencionado, la evaluación de todo el programa formativo juega un rol fundamental en este modelo, siguiendo el Ciclo de Intervención Socioeducativa propuesto por García-Sanz (2012). Esta aproximación sistemática a la evaluación garantiza un monitoreo constante de la calidad del proceso formativo, lo que permite ajustes y mejoras continuas antes, durante y después de su implementación, abogando por la flexibilidad descrita.

Para finalizar. Ha de quedar claro que cada institución educativa debe evaluar su situación para conocer sus puntos de mejora y sus aspectos más positivos para mejorarlos. De esta forma, antes de implantar un programa formativo destinado a fomentar la colaboración de las familias se tendrán en cuenta. Algunas de las claves fundamentales serán, por tanto, la extensión en el tiempo, el compromiso de todos los participantes, la implicación desde el diseño de docentes y familias, el trabajo por comisiones sobre aspectos que vayan encaminados a objetivos comunes, relaciones de poder horizontales, comunicación fluida y escucha activa, y un proceso evaluativo constante que mejore el proceso de forma continua.

6.6. A MODO DE REFLEXIÓN

Las funciones de los docentes son casi innumerables. Pero a lo largo de este libro hemos visto la importancia de su colaboración y coordinación con las familias para el logro de unos objetivos comunes que comparten con respecto a los niños y niñas.

Si bien, el profesorado es consciente del impacto que un buen hacer en este sentido puede tener sobre el desarrollo de los menores, también encontramos reticencias a la idea de que la familia tenga un rol más activo que traspase los muros de los centros. Muros que ponen por temor a perder el control sobre su aula, a que las familias no respeten los límites o les cuestionen, a que suponga una sobrecarga más a su trabajo ya saturado o a no tener estrategias suficientes para lidiar con ellas.

Es inevitable que exista una reticencia al cambio. Los cambios provocan crisis, pero en ocasiones, como esta, realmente compensa superar esos momentos de inestabilidad. Son muchos los estudios que lo avalan y experiencias prácticas que corroboran que, cuando esas reticencias a la participación familiar desaparecen y todo el centro trabaja de forma coordinada con un liderazgo que les guíe se obtienen resultados que arrojan

beneficios sobre los niños y niñas, pero también sobre las familias, el profesorado y el clima general del centro.

Para poder hacerlo no queda otra opción que estar adecuadamente capacitado para ello. En este capítulo hemos visto que la formación inicial es fundamental, pero que en el caso de España la relacionada con este tema es prácticamente nula. En cuanto a la formación continua, la oferta disponible que aborde la participación de las familias y la forma de potenciarla es realmente escasa y, en los casos en los que los encontramos, principalmente son acciones puntuales, voluntarias, que rara vez tienen un impacto destacable.

Que las familias se involucren activamente en la educación de sus hijos queda en manos de la motivación docente que le anime a formarse de forma independiente. Por ello, estas autoras apostamos por:

- Una revisión de la formación inicial docente que incluya o amplie el contenido práctico y teórico con respecto a la relación familia-centro educativo. Tanto en grados como en máster de formación de profesorado.
- Formación a los equipos directivos para concienciarles sobre la importancia de la inclusión de las familias y de su liderazgo en el proceso.
- Oferta de formación continua más diversa, adaptada a las necesidades de los centros y con una duración suficiente para permitir la institucionalización.
- Formación dirigida a las familias para que sean conscientes de sus posibilidades y de su rol educativo. Haciéndoles

En definitiva, no podemos pretender que el profesorado lleve a cabo una serie de medidas que van a suponer un cambio sustancial en sus dinámicas y las del centro sin que estén realmente convencidos de ello y tengan las herramientas para llevarlo a cabo.

6.7. BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <http://dx.doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Belmonte, M. L., Sánchez, L., y Galián, B. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 87-104. <http://dx.doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.6>.

- Bernad, O., y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976. https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59066/OPC_A2016N7P959-976.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bruine, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., y Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Caspe, M., López, M. E., Chu, A., y Weiss, H. B. (2011). Enseñar a los profesores: formar a los docentes para involucrar a las familias en el desempeño escolar. En H. B. Weiss (Ed), *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje* (pp. 165-194). Harvard Family Research Project. <https://archive.globalfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/HFRP%20NPTA%20Brief%20educator%20preparation.pdf>
- Castro-Zubizarreta, A., García-Ruiz, R., y Maraver-López, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Cheung, S. K., y Kam, C.S. (2019). Hong Kong pre-service early childhood teachers' attitudes towards parental involvement and the role of their family relationship quality. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 417-433. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2019.1639261>
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., y Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: the mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2017.1361904>
- Elejabeitia, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. CIDE
- Epstein, J. L. (2013a). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Epstein, J. L. (2013b). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>

- Epstein, J. L. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. Routledge.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata.
- Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Psicología Social*, 36, 111-123. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.07
- Galián, B., García-Sanz, M. P., y Belmonte, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM.
- Garreta, J. (2017). La participación de las familias en los centros educativos. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.17-26). Pirámide.
- Garreta, J., y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta, *La relación familia-escuela* (pp. 9-13). Universidad Lleida.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad Internacional Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-98. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59758/0022302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giró, J., y Andrés, S. (2017). El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 415-430. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9941>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.49832>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA--52RFFg3KgGkxhVkJtXtKXksVq3wNZmNmVJIOysOKxWYabI11S5OU#>

- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- Gomila, M. A., y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Goodall, J. (2017). Learning-centred Parental Engagement: Freire Reimagined. *Educational Review*, 70(5), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697>.
- Heinrichs, J. (2018). School Leadership Based in a Philosophy and Pedagogy of Parent Engagement. *School Leadership and Management*, 38(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1406905>
- Hernández-Prados, M. Á. (2019). El encuentro formativo de familias y docentes. Un espacio de colaboración. En J. Vera Vila (coord). *Formar para transformar, cambio social y profesiones educativas* (pp. 267-270). GEU Editorial.
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián, B. y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Hornby, G. y Witte, C. (2010). Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand: A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771–777. <http://doi.org/10.1007/s10826-010-9368-5>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <http://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jeon, H. J., McCartney, C. M., Richard, V., y Johnson, S. (2020). Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children's socioemotional functioning. *Early Child Development and Care*, 1-15. <http://doi.org/10.1080/03004430.2020.1711747>
- Kaufman, D., y Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *Tech Trends*, 60, 260–267.
- Krane, V., y Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84. <http://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M., Passmore, J., Lines, R., y Selart, M. (2013). *Participation and Organizational Commitment during Change. From Utopist to Realist Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Linde-Valenzuela, T., Cebrián, M., y Aguilar, M. C. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. *Profesorado*, 23(1), 441-465. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9162>

- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista complutense de educación*, 30(1), 147-165.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Marschall, M. J., y Shah, P. R. (2016). Linking the Process and Outcomes of Parent Involvement Policy to the Parent Involvement Gap. *Urban Education*, 55(5), 699-729. <http://doi.org/10.1177/0042085916661386>
- McBride, B. A. (1991). Preservice Teachers' Attitudes toward Parental Involvement. *Teacher Education Quarterly*, 18, 57-67.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, J. L. (2015). Changing Patterns of Parent Teacher Communication and Parent Involvement from Preschool to School. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Ng, S. W., y Yuen, W. K. G. (2015). The micro-politics of parental involvement in school education in Hong Kong: ethnocentrism, utilitarianism or policy rhetoric! *Educational Review*, 67(2), 253- 271. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.868786>
- Padak, N., y Rasinski, T. V. (2010). Welcoming schools: small changes that can make a big difference. *The Reading Teaching*, 64(4), 294-297. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.64.4.12>
- Parra, J., Ceballos, E. M., Fontana, M., y Bartau, I. (2012). Familia y Educación en una sociedad en red. En C. Jiménez, J.L. García Llamas, B. Álvarez y J. Quintanal (Eds.), *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 95-120). Mc Graw Hill.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Ramos, S. (2019). *Percepción del profesorado sobre la incorporación de la figura del delegado de padre y madre del curso como un canal de participación de los padres y madres en los centros educativos* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de La Laguna.
- Reyes, M. (2016). Programa de estrategias pedagógicas dirigido a los docentes para la participación de la familia al proceso de aprendizaje en la atención educativa no convencional. *KOINONIA*, 1(2), 50-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062687>

- Rivas, R. (2010). Un abordaje al perfil del profesional capaz de establecer una colaboración eficaz y positiva entre familia y escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 213-220. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3800.9683>
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. y Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43.
- Rubio, M. (2016). El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Núñez, C.A., y Mohamed-Chaib, F. (2011). Diseño de una escala de actitud hacia la participación de la familia en la escuela. *Conference. XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un Mundo en Red*. UNED. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24634.24001>
- Symeou, L., Roussounidou, E., y Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communications. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Los Libros de la Catarata.
- Valdés, A., y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 18(2), 105-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200008
- Valiente, P. (2012). *La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. <http://reunir.unir.net/handle/123456789/544>
- Vallespir-Soler, J., y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251/273021>
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Ediciones Internacionales Universitarias.

- Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Fundación CAP.
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D., y Suzuki, S. (2016). Parental Engagement in Children's Education: Motivating Factors in Japan and the U.S. *School Community Journal*, 26(1), 45–66.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., y Veerman, G. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>
- Zubizarreta, A. C., García-Ruiz, M. R., y López, P. M. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>
- Zygmunt-Fillwalk, E. M. (2006). The Difference a Course Can Make: Preservice Teachers' Perceptions of Efficacy in Working with Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 27, 327–342. <https://doi.org/10.1080/10901020600996026>



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales