

PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Gil Noguera, Juan Antonio²

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Los estudios evidencian la importancia de la participación en los contextos escolares, así como la implicación de las familias en la educación del niño desde el propio hogar, de forma general, refiriéndose a la totalidad del alumnado. Sin embargo, son escasas las fuentes documentales que reflejan de forma específica, la relación de las familias de alumnos con necesidades educativas especiales con el centro escolar. En este trabajo tipo ensayo, se evidenciará la relevancia de la participación de las familias en los centros educativos, así como la necesidad de una colaboración responsable, no figurativa entre ambos contextos; se definirá en segundo lugar, el concepto de participación y sus diferentes niveles, desde un enfoque de escuelas inclusivas y democráticas, que favorece la mejora de la calidad educativa que recibe el alumnado; en tercer lugar, se analiza el modelo de participación que presentan las familias de alumnos con necesidades educativas especiales; y finalmente, cerramos este trabajo resaltando algunos factores esenciales para la mejora de la participación de las familias con este tipo de alumnado.

Palabras clave: familia, escuela, participación, necesidades educativas especiales, inclusión,

ABSTRACT

The studies show the importance of participation in school contexts, as well as the involvement of families in the child education at home, in general, referring to the totality of the students. However, there are few researches that specifically reflect the relationship between families and school in students with special educational needs. In this essay, we want to show the relevance of the family participation in educational centers, through responsible participation and non-figurative collaboration in both contexts. Secondly, we will define the concept of participation and its different levels, from an inclusive and democratic schools approach, which improves the the educational quality that the students receive. Third, we analyze the participation model presented by the families of students with special educational needs; Finally, we close this work with some essential factors for improving the participation of families with this type of students.

Key words: family, school, participation, special educational needs, educational inclusión.

¹ M^a Ángeles Hernández Prados Profesora titular en la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre autoestima, convivencia escolar y resolución de conflictos, seguridad de los menores en la red, educación familiar, arte y valores, formación del profesorado en educación en valores, familia y exclusión social, comunicación familia y escuela, entre otros.

² Juan Antonio Gil Noguera, es psicopedagogo y docente en FP básica. Tiene el Máster de Psicología de la Educación y el de Formación del Profesorado de la especialidad en Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre creatividad y pensamiento científico, deberes escolares y familia.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos del hecho de que la familia es el primer agente educativo del niño que incide en todos los aspectos de su desarrollo socioafectivo, cognitivo y personal, así como en el desarrollo madurativo de los individuos. La familia desde su autonomía e idiosincrasia educativa también desempeña un papel fundamental en la transmisión de valores que guían y orientan la conducta de los miembros que la componen, perduran en el tiempo y en el espacio aunque se adaptan a las nuevas circunstancias sociales y repercute directamente en la educación de los descendientes. En este sentido, coincidimos con Ortega (2007) cuando afirma que “cada familia escoge aquellos valores que considera más coherentes y prioritarios con una determinada concepción del hombre y del mundo” (p.320). Comenzamos a formarnos como personas nada más nacer, siendo en un ambiente familiar y no en otro, donde crecemos y pasamos la mayor parte de nuestra infancia (Morillas y García, 2009).

Esta influencia de la familia no empieza cuando el hijo nace y acaba cuando este es escolarizado, sino que se mantiene a lo largo de la misma, a pesar de que como señalan Palacios y Moreno (1994) esta influencia puede obstaculizar o favorecer los aprendizajes escolares. Si bien es cierto que todo padre, madre o quien se encuentre en su lugar, sin duda, pretende ser correcto con sus hijos, cumplir adecuadamente con su rol y ejecutar acertadamente sus funciones parentales (Capano y Ubach, 2013), existe una responsabilidad ineludible de los padres, y es favorecer un clima familiar donde se fomente la autonomía, a través de conductas de apoyo dirigidas por el afecto y el razonamiento, acentuándose aún más cuando se trata de niños y niñas con necesidades educativas especiales (Ruiz de Miguel, 1999).

Si la familia es considerada la primera institución socializadora y educadora por naturaleza, la escuela se entiende como la segunda, por ello, hoy en día es un hecho indiscutible, en la comunidad científica y en la sociedad, la necesidad de una relación colaborativa entre la familia y el centro educativo en el que cursan estudios los hijos, ya que como afirman García, Gomariz, Hernández y Parra (2010):

...el profesorado por si sólo es insuficiente para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos. Para promover la participación familiar, el punto de mira no debe centrarse en las diferencias que existen entre los procesos educativos que desempeñan cada una de estas instituciones, sino en aquello que las une. (p.159)

Aunque los roles de la familia y la escuela son diferentes, la primera actúa desde un plano educativo informal, mientras la segunda lo hace desde lo formal, ambos contextos educativos son complementarios, son dos caras de la misma moneda, y se dirigen hacia un objetivo común, la educación del hijo/a en las familias y del alumno en el caso de los docentes (Hernández y López, 2006). Cabe esperar que siendo las dos instituciones agentes esenciales de la educación del niño, emerja de forma natural la colaboración entre ambos contextos, sin embargo, la realidad se aleja de lo deseable, pues los niveles de participación de las familias en los centros educativos se caracterizan por ser bajos.

Las investigaciones que analizan la participación de los padres en los centros escolares constatan que uno de los principales problemas es que no hay una verdadera y sincera colaboración entre los centros y las familias. Los maestros y las direcciones se muestran reacios a abrir las puertas de los centros educativos y de sus órganos de gobierno a los padres y los maestros no ven en los padres un actor con el que colaborar mutuamente en la educación y en las metodologías de aprendizaje. Esta

colaboración no existe, y la que existe aún es insuficiente (Silveira, 2016, p.25).

Un texto muy clarificador de esta ambivalencia en la relación familia-escuela es el trabajo realizado por Fernández (2007), en el que se plasma eficientemente que la educación es cosa de todos, familia, escuela y comunidad, pero evidencia también que los cambios experimentados por la familia suponen un cambio de sus posibilidades y funcionalidades, derivando así, en un desplazamiento de las funciones de custodia y socialización de la familia a la escuela, donde ya no se acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, abriendo el debate de quién controla a quién. La relación familia-escuela en estos términos fragmenta aún más las posibilidades de colaboración, ya que se sitúan en una lucha piramidal en ostentación del poder educativo, que quebranta la confianza y la credibilidad, para situarse en la crítica destructiva, y en ocasiones infundada, de ideas preconcebidas.

En este sentido Silveira (2016) señala que existe una “distancia importante entre lo que establecen las leyes y afirman los especialistas en relación al derecho de participación de los padres y madres y la realidad que sucede en los centros escolares” (p. 24), pues desde el Derecho a la Educación proclamado en el artículo 27 de la Constitución española de 1978 hasta nuestros días, “la participación de las familias en las escuelas y en la Educación se presenta como un hecho consustancial al propio proceso educativo y a su sistema y, lo que es más importante, un derecho” (Andrés y Giró, 2016, p.30).

Desde la percepción de los docentes, esta brecha entre la familia y la escuela se debe entre otras razones a los problemas relativos a la historia de la escuela, a la falta de acuerdo de los padres con la tarea de la escuela y a que las familias no entienden algunos cambios de la educación escolar, de modo que las innovaciones pedagógicas realizadas en la escuela están provocando cierta resistencia o rechazo en las familias, considerando el 75% de los docentes que las familias evalúan negativamente a la escuela (Villarreal y Sánchez, 2002).

Atribuir la falta de motivación de las familias respecto a la participación en el centro escolar a causas endógenas a la misma, sería depositar toda la responsabilidad de la problemática en un mismo lado de la balanza, eximiendo de toda culpa a las dinámicas intrínsecas a la cultura escolar que pueden contribuir a generar muros entre ambas instituciones. Si como bien señala San Fabián (1994), la participación es el medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar, consideramos que el centro educativo, en general, y en particular los docentes, tendrán mucho que decir al respecto.

“Las dificultades entre familia y escuela ocupan gran parte de la preocupación actual de los docentes y se presentan como una de las principales dimensiones del problema. La familia es una de las instituciones socializadoras ante las cuales la escuela se siente, cuando menos, “extraña”. Sin embargo, a nadie se le escapa que, por razones obvias, la familia sigue siendo la instancia socializadora más cercana a la institución educativa. Si se atiende al marco legal, nunca las familias estuvieron tan “dentro” de la escuela.” (García, 1998, p.185)

La implicación de las familias depende también de los centros educativos, siendo el trabajo con las familias una parte importante de la actividad docente, por lo que desde las escuelas se tiene que transmitir a las familias, valores participativos propios de una sociedad moderna y democrática y hacer partícipes a los padres para que se sientan

parte del proceso educativo, fomentado su participación activa y desarrollando su sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad educativa. Ahora bien, “para incrementar la participación de las familias se han de planificar explícitamente actividades con esa finalidad, especificando con claridad los tipos posibles de participación y definiendo rotundamente el rol que corresponde desempeñar a las familias” (Calvo, Verdugo y Amor, 2016, p.99).

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, UNA CUESTIÓN DE CALIDAD ESCOLAR

Partimos, junto a Ramírez (2012), de la consideración de que existen diferentes ópticas de aproximación al tema de la calidad escolar que derivan en factores esenciales de la misma que no son necesariamente excluyentes. Ahora bien, si algo está claro, prácticamente a nivel mundial, es que la participación de la familia en la escuela proporciona una mejora de la calidad educativa. La mayoría de los estudios sobre la relación familia-escuela evidencian que la participación de las familias mejora el rendimiento educativo y la calidad de los centros escolares (Martínez y Álvarez, 2005).

Es, según Sarramona y Rodríguez (2010, p.3), “de capital importancia para el buen funcionamiento de la enseñanza y para lograr la eficacia de los sistemas educativos”, y así lo demuestran algunos de los metaanálisis realizados de estudios de índole internacional donde se extrae que estadísticamente existe una relación significativa positiva entre la implicación por parte de los padres y la mejora de los resultados académicos (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2005, 2007 y 2012). Entre los tipos de participación que contemplaron Castro et al. (2014) en su estudio, salieron significativas en relación al rendimiento, la comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares, la supervisión de los deberes, las expectativas paternas y el estilo familiar. En cambio, la asistencia y la participación en las actividades escolares no influían en el rendimiento. En este mismo sentido, Deal y Peterson (2009, en Razeto, 2016) encontraron que la participación familiar produce diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes y en la gestión de la institución escolar.

Aunque la participación compete a todos, el papel de las familias es esencial pues son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar, hasta el punto de que el éxito académico dentro de las escuelas se encuentra limitado en aquellos centros en los que se produce distancia entre ambos contextos en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente (Sarramona, 2004). En este sentido, coincidimos con Razeto (2016) cuando concluye que el reto de conseguir una escuela de calidad no parte solamente de lo que ocurre dentro de la escuela sino que también depende de las familias, cuyos hogares forman parte del contexto. Es por todo ello que nace la importancia de dotar de estrategias más concretas a ambos agentes para aumentar la participación de las familias.

Podemos asegurar que estamos experimentando la evolución de una escuela vista como una organización meramente instructiva, de transmisión de conocimientos, a una institución educadora, donde prima la pedagogía social, la moral y la inteligencia emocional, lo que hace necesario que la familia, como principal agente de transmisión de valores sociales, forme parte expresa de ella. Sobre esta idea Ortega, Mínguez y Hernández (2009) establecen que el problema viene determinado por la falta de conciencia que existe sobre el hecho de que la implicación efectiva de la familia es fundamental en todo el proceso educativo. Asimismo para Ortega, Touriñán y

Escámez (2006) sostienen la idea de una educación en la transmisión de valores pasa necesariamente por una fuerte relación de toda la comunidad educativa, especialmente de la participación familiar.

Al fin y al cabo, como bien dicen García et al. (2010), la finalidad de cualquier centro educativo es conseguir una educación de calidad y esto depende de factores como la formación del profesorado, los recursos económicos, la diversificación y enriquecimiento de las oportunidades, la mejora de los equipamientos, de un profesorado coordinado pero, sobre todo, está determinado por la garantía y la promoción de la participación del entorno familiar en la escuela. Pero la mejora de la calidad educativa no puede producirse espontáneamente, sino que depende también de las políticas educativas y sociales de los gobiernos, siendo necesario que los responsables que lideran los países se planteen seriamente la mejora de los siguientes factores (Ramírez, 2012): nivel sociocultural, formación de profesores y madres de familia y apoderados en general, objetivos de calidad en educación.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, UNA CUESTIÓN DE DERECHO

En el plano político se hace explícita la necesidad de promover la participación, lo cual está más que evidenciado, sin embargo, los cauces de participación no se han modificado trascendentalmente en estos últimos años, a pesar de ser un indicador de calidad educativa, tal y como recoge el informe europeo sobre la calidad escolar (2000), pues en el punto doce de los indicadores de calidad se alude a la participación de los padres como parte fundamental del funcionamiento del colegio y en la calidad de la educación de los niños.

Legislativamente, en España, se señala la participación familiar en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, dedicado a sentar las bases de la educación formal, se enfatiza que las familias tienen derecho a decidir la educación de sus hijos, a tener la última palabra en caso de que existan divergencias y derecho a participar. Posteriormente se ha materializado en las distintas leyes educativas del modo que se especifica a continuación.

En la Ley Orgánica 8/1985, de de julio (LODE). En su artículo 5 manifiesta que los padres tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo y, asimismo, que las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, finalidades de asistencia a padres o tutores de todo aquello que concierna a la educación de sus hijos; colaboración en las actividades educativas de los centros y promoción de la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro. Del mismo, modo en su artículo 19 señala que el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas, la organización y el funcionamiento de los centros públicos, interviniendo profesorado, familias y alumndo en dichos ámbitos.

Más tarde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) y su modificación por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) establecen que las familias son las principales responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. Al igual que serán las Administras educativas las que fomentarán la participación de todos los agentes educativos en la vida del centro, además de promover medidas que incentiven la colaboración efectiva entre la escuela y la familia.

Pese a los esfuerzos por incluir en la legislación educativa española la participación

familiar en el sistema educativa coincidimos con García-Sanz, Hernández-Prados y Gomariz (2016) cuando aseguran que:

“Los mecanismos de participación establecidos en las normativas educativas españolas son insuficientes e inadecuados, y requieren, al menos, de una revisión crítica del modelo de participación que promueven, de los niveles de participación alcanzados y del impacto escolar y familiar que han tenido.” (p.100)

4. LA FAMILIA ANTE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE

Cuando se escolariza a un alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo que se espera es que la familia sea un ámbito del que se pueda extraer información para establecer una respuesta educativa eficaz. En España, la legislación que regula la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluye a las familias como un factor importante en el proceso, pero no todas las Comunidades Autónomas lo defienden de la misma forma, siendo el papel de receptoras de información el que más desempeñan, a excepción de Andalucía y Aragón.

En Andalucía, se les otorga un papel activo en la detección de necesidades y evaluación psicopedagógica, diciendo en qué áreas y contextos han de aportar información (Instrucciones del 8 de marzo de 2017). En el caso aragonés la legislación regula la creación de comisiones de seguimiento consultivas para la mejora de la política y las prácticas inclusivas (Orden de 28 de enero de 2015). (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018, p. 51).

La escolarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan mayores dificultades conforme crecen, aumentando su ansiedad e insatisfacción hacia el centro, de modo que la participación directa con la familia como estructura de seguridad y bienestar es esencial (Melo, 2017). Calvo et al. (2016) definen muy bien la idea de que una escuela inclusiva debe velar por una relación estrecha y activa de todos los agentes que intervienen en el ámbito educativo, sobre todo de padres y profesorado, donde se determine cuál es el proceso que más beneficia al hijo y/o alumno/a. Esta participación conseguirá que se alcancen los principios de inclusión, normalización e igualdad de oportunidades y, por extensión, de una mejora de la calidad educativa. Como aseguran Robledo y García (2009) es de vital importancia el vínculo familia-escuela porque éste se configura como un factor de protección frente a la ansiedad que se va generando conforme se avanza en el sistema educativo, incluyendo la de los docentes.

En este mismo sentido, Melo (2017) destaca la importancia de responder a las necesidades educativas especiales resaltando la participación de las familias, pues solo así se puede conseguir la verdadera inclusión, y en sus resultados se evidencia la necesidad de romper con las formulas repetitivas de participación y promover un compromiso más activo y diversificado, además de “generar más espacios en los cuales informar, retroalimentar y guiar a las familias del proyecto integración sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos” (p.160).

Podríamos decir que las ventajas más destacadas que proporciona la participación familiar en el alumnado con necesidades educativas especiales, por un lado, como ya hemos dicho anteriormente, y en consonancia al estudio de Calvo et al. (2016), es que mejora el rendimiento académico del alumnado (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009), pero, por otro lado, también influye sobre su autodeterminación (Arellano y

Peralta, 2015) con la que se pretende que éste sea capaz de gestionar su autonomía, de decidir sobre su propia vida y sobre todo lo que atañe a su vida social; su calidad de vida individual (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009, 2011) donde se acentúa que la evaluación debería equilibrarse entre los contenidos teóricos y el crecimiento personal y la calidad de vida que debe experimentar el alumnado con el fin de desarrollar actividades que mejoren su rendimiento; su calidad de vida familiar (Fernández, Montero, Martínez, Orcasitas y Villaescusa, 2015) depositando fuerzas en intervenir en conjunto con la familia para realzar sus capacidades y fortalezas, que al mismo tiempo favorecerá el empoderamiento familiar.

No obstante, la cooperación entre las instituciones educativas y los padres de personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo depende en gran medida de las percepciones y actitudes que los familiares tengan hacia los centros escolares y sus profesionales (Bryan, Burstein y Bryan, 2001; Gerber y Popp, 1999). La mayoría de los padres cuyos hijos presentan dificultades para aprender están satisfechos con los servicios educativos existentes; sin embargo, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentando y el grado de ansiedad elevándose, surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur y Harry, 2004; Tanner, 2000). Algunas creencias o prejuicios que dificultan la relación familia-escuela en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales han sido recogidas por Vidal y Díaz (1990, citado en Robledo y García, 2009): 1. Infravalorar de las familias considerándolos clientes vulnerables; 2. Tratar a las familias como clientes; 3. Considerar a las familias como culpables; 4. Mostrar una actitud distante; 5. Creer que las familias están poco capacitadas porque no son especialistas cualificados; 6. Percibir a las familias como adversarios; y por último, 7. La tendencia a etiquetar y catalogar a las familias. De ahí que el papel de los docentes sea esencial en la mejora de la participación de las familias en los centros escolares. De modo que son los “profesionales, los que deben favorecerla y desarrollarla partiendo de convencimientos personales” (Maeztu, 2006, p.65).

No podemos negar la presencia de estas dificultades, pero es justo reconocer la existencia también de los aspectos que contribuyen a fortalecer los lazos entre familia y escuela favoreciendo una mayor participación, como los valores de respeto, confianza, participación, sinceridad, seriedad, imparcialidad y comunicación señalados por Silva y Mendes (2008, citado en Pereira-Silva, de Souza y Fuentes, 2018). Las dificultades y las fortalezas, las diferencias y similitudes respecto a la relación familia y centros educativos es una realidad con la que han de aprender a conciliar y convivir ambos agentes, tanto familias como docentes. Siguiendo el estudio cualitativo realizado por Pereira-Silva et al. (2018) las familias y docentes presentan diferencias en cuanto a la percepción de la relación familia-escuela, pero coinciden al considerar que no existe contacto suficiente entre las estructuras padre-profesor-dirección-estudiante.

Por todo ello, sabemos que la participación activa de la familia en la vida escolar es signo de calidad educativa y, por tanto, de mejorar la inclusión, práctica por la que venimos luchando en educación, que cada vez es más frecuente, pero que carece de políticas específicas para su pleno desarrollo. El mayor problema con el que nos encontramos es que aún falta preparación de los profesionales involucrados, de la propia participación familiar y la creación de redes de apoyo de todos los agentes y profesionales implicados, sobre todo en el acompañamiento y apoyo familiar, que aseguren una verdadera inclusión educativa (Luiz, Bortoli, Floria-Santos y Nascimento, 2008).

5. CONCLUSIÓN

Como señala Sánchez de Horcajo (1979), la participación puede llevarse a cabo con diferentes grados de compromiso: recibir y dar información y opiniones, acceso a la toma de decisiones, hacer propuestas y desarrollar acciones. Es frecuente que los padres sean solamente receptores de información y participen ocasional y puntalmente (Calvo et al., 2016). Aunque coincidimos con Sarramona (2004) en que la base de la colaboración se encuentra en la comunicación positiva que sienta las bases de una confianza mutua entre familia y escuela, pues la colaboración que requieren los tiempos actuales no puede ser silenciosa, ni permanecer en la añoranza de tiempos pasados. “Las decisiones son el resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados” (Sarramona y Rodríguez-Neira, 2010, p.4)

Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear las relaciones entre adultos y la infancia, pasando de la obediencia a escuelas partidarias de una justicia basada en el reconocimiento recíproco. Lo anterior conlleva a relaciones en paridad, lo cual diluye la desigualdad entre las relaciones con la infancia, la familia y los profesores. [...] En ese sentido, la generación de ambientes creativos no les corresponde a los profesores, sino a la totalidad de los participantes (Serrano, Soto, Arcos y Jarquín, 2018, p. 88).

En la sociedad en la que vivimos, hay que mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo, fortaleciendo y contando con el papel relevante de padres y madres en el contexto educativo, ya que la escuela por sí sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación (Bolívar, 2010). Sin embargo, parece que el tema de la participación de las familias en los centros escolares no encuentra el equilibrio pretendido, pues independientemente de las condiciones iniciales del alumnado al que hagamos referencia, pues siempre son un obstáculo, ya sea porque participan mucho o poco.

Esta participación familiar en la escuela debería realizarse cuando se trata de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, donde se espera que, a lo largo de toda su escolaridad, el conjunto de la comunidad escolar se esfuerce por mejorar la respuesta educativa que determinará una evolución positiva y eficaz de sus dificultades. En este sentido, destacamos la idea de Luiz, Bortoli, Floria-Santos y Nascimento (2008) de mejorar todas las redes de apoyo que deben darse entre profesionales de la salud y de la educación con el centro escolar y las familias, siendo estas últimas el principal foco de apoyo. Esto determinará el principio de inclusión que tanto perseguimos en educación. Por supuesto, para todo ello debe asegurarse desde una legislación que apueste fuerte por incluir a la familia con un papel activo en la vida del centro educativo, y no como una mera receptora de información o de participación en momentos puntuales de la escolarización, sino a través de proporcionar más espacios diversificados de participación y colaboración (Melo, 2017), con un compromiso donde se asegure su funcionamiento y continuidad.

REFERENCIAS

- 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*, 1(7), 28-47.

- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 255-275.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bryan, T., Burstein, K. y Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36, 167-180. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3.
- 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.
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (83-106). Madrid, España: MECD.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). «Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis». *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.1023/A:100904881738>.
- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J. R. y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 254, 7-29.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. *La relación familia-escuela*, 13.
- García, M. (1998). Familia, escuela y democracia: Los pilares de la participación infantil. B. Abegglen y R. Benes,(comp), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá, Colombia: UNICEF. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/270/27015065008/>
- García, M. P, Gomariz, M. Á., Hernández, 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), 157-188.
- 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.
- Gerber, P. J. y Popp, P. A. (1999). Consumer Perspectives on the Collaborative Teaching Model: Views of Students With and Without LD and Their Parents. *Sage journals*, 20(5), 288-296. Doi: <https://doi.org/10.1177/074193259902000505>.
- Giró, J. y Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Jeynes, W. H. (2003). «A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement». *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). «A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement». *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). «The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis». *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2012). «A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students». *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Kalyanpur, M. y Harry, B. (2004). Impact of the Social Construction of LD on Culturally Diverse Families: A Response to Reid and Valle. *Sage journals*, 37(6), 530-533. Doi: <https://doi.org/10.1177/00222194040370060801>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 1985-12978.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158-17207.
- Luiz, F. M. R., Bortoli, P. S., Floria-Santos, M. y Nascimento, L. C. (2008). A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileirade Educação Especial*, 14, 497-508. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300011>
- Maeztu, B. (2006). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Biblid*, 21, 59-80.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146
- Melo, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de

- integración escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164
- Morillas, L. R. y García, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27, 233-268.
- Ortega, P. (2007). La familia como espacio educativo. *Carthaginensia: Revista de estudios e investigación*, 23(44), 309-329.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 67(243), 231-254.
- Ortega, P.; Touriñán, J. M. y Escámez, J. (2006) La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-2, pp. 8- 35.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En: M. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Pereira-Silva, N. L., de Souza, V. C. y Fuentes, C. (2018). Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 397-426.
- Ramírez, L. R. (2012). Calidad escolar: Un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), 51-60.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2).
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Robledo, P., y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10, 1, 289-304.
- San Fabián, M. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1979). La gestión participativa en la enseñanza. Madrid: Narcea.
- Saramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre educación*, 6, 27-38.
- Saramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Serrano, D., Soto, Y., Arcos, E., y Jarquín, N. (2018). La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela. *Revista*

Internacional De Educación Para La Justicia Social, 7(2).
doi:<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.005>.

- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 17-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>.
- Tanner, C. K. (2000). The influence of school architecture on academic achievement *Journal of Educational Administration*, 38(4), 309-330. Doi: <https://doi.org/10.1108/09578230010373598>.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. doi:10.14201/scero20184922758
- Villarreal, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141.