

Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela

Teacher Training and a Participative Culture in Schools: Keys for Encouraging Family-School Partnership

SONIA RIVAS BORRELL

Universidad de Navarra
srivas@unav.es

CAROLINA UGARTE ARTAL

Universidad de Navarra
cugarte@unav.es

Resumen: En la actualidad, se están produciendo cambios importantes en el modo de vida de las familias que afectan al contexto formal de aprendizaje y que demandan una respuesta adecuada. Los profesionales necesitan ser conscientes de lo que suponen estos cambios familiares para poder responder con estrategias adecuadas, que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación. La solución pasa por el trabajo inicial conjunto y de colaboración entre docentes y dirección del centro educativo, para favorecer el marco de trabajo propicio para que se produzca una colaboración fluida entre familia y escuela. La necesidad de formación del profesorado para que se favorezca la participación de la diversidad de las familias en la escuela y la importancia de la existencia de un clima escolar participativo son los dos aspectos que se tratarán de abordar en estas páginas.

Palabras clave: participación; relación familia-escuela; formación docente; cultura participativa.

Abstract: At the present time important changes are taking place in the ways families live. These affect the formal context for learning and require an adequate response. Professionals need to be conscious of what these family changes suppose so as to respond with adequate perspectives and strategies, and which make a family school relationship viable in any kind of situation. The solutions require the initial work being done together by teachers and school managers, so as to create an adequate framework for a fluid cooperation between family and school. The need for teacher training so as to favour the participation of the diversity of families in the school and the importance of a participative climate for students are the two aspects which are dealt with in these pages.

Keywords: partnership; family-school relationship; teacher preparation; collaborative climate.

NUEVO PANORAMA FAMILIAR

Es frecuente oír quejas de los docentes de todos los ciclos educativos ante su dificultad a la hora de trabajar con las familias. Los cambios en el modo de vida de padres y madres (en la estructura y en la dinámica, en su composición o en el desempeño de los roles) afectan a las peticiones que éstos demandan de la escuela. De ello se deriva que los educadores deban estar especialmente preparados para favorecer este encuentro con las familias, que puede ser incluso más difícil que en otros momentos (Hedges y Lee, 2010). Por una parte, la escuela necesita ser consciente de lo que suponen estos cambios familiares para poder responder con estrategias adecuadas que hagan viable su relación en cualquier situación (Fagan, 2013). Por otra parte, los profesionales también requieren de un clima escolar participativo favorable que, en gran medida, se propicie desde el equipo directivo de los centros.

La necesidad de formación del profesorado para que favorezca una adecuada participación ante la diversidad de las familias, y la importancia de la existencia de un clima escolar participativo, son los dos aspectos que se tratarán de abordar en estas páginas. Para ello, partiendo del término participación familiar y de su dimensión legal, se analizará la incidencia que tiene el equipo directivo en la creación de una cultura participativa en el centro educativo. A continuación se detallará cómo debe ser el perfil del educador, principal agente en la acción educativa, para que el trabajo conjunto familia-escuela resulte eficaz.

PARTICIPACIÓN FAMILIAR: EJES CONCEPTUALES Y LEGALES

La expresión participación familiar¹ ha sido definida de diversos modos al tratarse de un término con diferentes acepciones, dado que sus definiciones y alcance cambian en función de los autores y de las culturas a las que se aludan (Huntsinger y Jose, 2009). Cabría referirse a tres enfoques distintos a la hora de conceptualizar esta expresión. En primer lugar, algunos autores afirman que se debe entender como *corresponsabilidad educativa* o *responsabilidad compartida* entre escuela, familia y comunidad (Waanders, Méndez y Downer, 2007). Desde esta perspectiva, las escuelas y las organizaciones comunitarias se comprometen a vincular a las familias de manera significativa en la educación de los niños. Como contrapartida, las

1 La investigación actual emplea la expresión *school, family and community partnerships* para referirse al modo conjunto y asociado de trabajar familia, escuela y comunidad, en aras a mejorar la educación del niño y de la sociedad en su conjunto (Christenson y Rechly, 2010; Epstein, 2013).

familias se implican en el desarrollo y en el aprendizaje de sus hijos. En segundo lugar, existen definiciones que resaltan la *capacidad de sus agentes para poder cooperar* (Caspe, 2005). Finalmente, en tercer lugar, algunas definiciones subrayan la perspectiva temporal del ejercicio de la participación, entendiéndola como un *proceso* o como un *objetivo educativo* (Bouffard y Weiss, 2008).

Existe un vasto cuerpo de investigación que corrobora la idea de que la participación de las familias en la escuela tiene un efecto positivo y duradero en el desarrollo del niño en el plano académico, social y motivacional (García-Bacete, 2003; Powella, Seung-Heem, Fileb y Dan Juana, 2010), además de beneficios para las familias, para el cuerpo docente (García-Bacete, 2003) y para la comunidad escolar (Laforet y Mendez, 2010). Así, por ejemplo, las familias con mayor implicación escolar resultan ser más conocedoras de los objetivos y de los procedimientos de la escuela, son capaces de hablar más con sus hijos de la importancia de la educación, o de fomentar estrategias que hagan más competentes a su prole para alcanzar sus objetivos. Este argumento podría ser razón suficiente para tratar de fortalecer la implicación familia-escuela en todos los niveles educativos. Sin embargo, si no se traza un camino claro para lograrlo, difícilmente se alcanzará esa meta. Para tal fin, se requiere conocer previamente el mecanismo legal establecido para encauzar este trabajo conjunto.

El fundamento y origen de la posibilidad que tienen los padres a educar a sus hijos, solos y junto con otros, se encuentra en el mismo derecho a la educación.

En los textos internacionales de derechos humanos se reconoce que toda persona tiene derecho a la educación. En el artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966) se afirma que el Estado tiene la obligación de garantizar la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza. En posteriores documentos internacionales se profundiza en el contenido del derecho a la educación como ‘derecho social’, y se afirma que el Estado ha velar para que se respete el contenido mínimo del derecho a la educación y el cumplimiento del principio de no discriminación (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999). Tanto el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966), como en el Pacto anteriormente mencionado, reconocen la dimensión de ‘libertad’ de este derecho.

Estas dos dimensiones –social y de libertad- también se reflejan en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948, art. 26), donde se afirma que “*los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*”.

Por otra parte, la posibilidad de los progenitores a intervenir en la educación de sus hijos se recoge en la legislación española en distintos momentos.

Encontramos distintas referencias sobre la participación de las familias en la educación en la Ley General de Educación [LGE] de 1970 en diferentes artículos (arts. 3, 4, 5.2-5.5, 11.3 y 57). Concretamente, su artículo 2 (LGE, 1970) hace referencia explícita a este principio cuando alude al derecho y deber “primero e inalienable” a intervenir en la educación de sus hijos como complemento y apoyo a las tareas escolares. Esta posibilidad de participación se traduce en que los padres deben ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo. Asimismo, se estimula a que las familias creen asociaciones y a que establezcan cauces para que se lleve a cabo un tipo de participación grupal. Además se estipula la participación y la coordinación entre los órganos de gobierno, aunque no en términos de gestión de la escuela.

También en el artículo 27 de la Constitución Española [CE] (1978) se emplea por primera vez el término participación. Se distinguen dos niveles de participación: en el ámbito de la programación general de la enseñanza (art. 27, aptdo. 5) y en el ámbito de control y de gestión de los centros financiados con fondos públicos (art. 27, aptdo. 7).

Posteriormente, ulteriores leyes orgánicas españolas de educación –*Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* [LODE] de 1985, *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* [LOGSE] de 1990, *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* [LOPEG] de 1995, y la *Ley Orgánica de Educación* [LOE] de 2006- han desarrollado, encauzado y concretado el contenido de tal participación.

Es decir, sucesivamente, las leyes educativas han ampliado el derecho de los padres a intervenir en la educación de sus hijos en la escuela, y dejan claro que el mecanismo de la participación no se agota en la posibilidad de tomar decisiones en órganos colegiados (art. 126, LOE, 2006), sino que abarca muchas más facetas.

Afirmamos la conveniencia de que se dé, además, su implicación directa y cotidiana en las cuestiones que afectan a la educación de sus hijos en el contexto escolar. Por una parte, las familias pueden prestar una ayuda valiosa a los profesores para diversificar la educación y adaptarla a las características personales de sus hijos e hijas. Por otra parte, pueden aportar información sobre las fortalezas y debilidades del centro e idear acciones de mejora compartidas.

La escuela sola y sin la participación de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente (Ranson, 2011; Raty, Kasanen y Laine, 2009). En cualquier caso, se podría decir que “la participación no debería juzgarse desde la cantidad o desde el grado de inversión en tiempo y en esfuerzo en la escuela, sino principalmente y sobre todo desde su calidad, desde su grado de compromiso y de cumplimiento” (Rivas, 2007).

En este sentido, numerosos autores han hablado de formas de analizar la participación de los padres en la educación de sus hijos, desde modelos causales o desde modelos basados en las prácticas (Hornby, 1990; Swap, 1992). Epstein (1990) quizás sea la autora más representativa por haber trabajado ambos modelos, quien establece varios niveles de implicación de los padres en la escuela siguiendo un modelo jerárquico: la crianza de los hijos e hijas, la comunicación con el centro, el voluntariado, las actividades realizadas en casa, la toma de decisiones en órganos colegiados, y la participación con la comunidad.

De este modo se logrará crear un sentido de pertenencia y compromiso hacia el centro educativo. La comunicación fluida y confiada es el cauce indicado para ello. A este respecto, la existencia de una cultura participativa en el centro educativo resulta esencial.

CULTURA PARTICIPATIVA DEL CENTRO EDUCATIVO, FACTOR CLAVE

La participación de los padres en las decisiones escolares demanda una escuela flexible. Esto exige no sólo un cambio organizativo y estructural, sino también y sobre todo un cambio de cultura escolar que se ha de impulsar desde el equipo directivo. Aunque el liderazgo que se ejerce en un centro educativo puede no tener impacto directo en los resultados de los alumnos, sí tiene incidencia indirecta a través de la influencia que en los alumnos tiene la organización y la cultura escolar (Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Louis, Dretzke, Wahlstrom, 2010).

Para lograr una cultura participativa en el centro educativo son necesarias competencias directivas interpersonales (Copeland y Neeley, 2013), pero también la capacidad para promover la motivación de las personas. Respecto a la motivación cabría decir que los directivos han de promover la motivación extrínseca, intrínseca y trascendente en sus colaboradores, ya sean padres, profesores u otros miembros de la comunidad educativa. Entre ellos, la trascendente es especialmente necesaria, ya que ésta es la que estimula la construcción de un sentido de pertenencia hacia la escuela, que se consigue principalmente haciendo partícipes a las personas de las decisiones (Leonard, Lewis, Freedman, Passmore, Lines y Selart, 2013).

En el caso concreto de las familias, se trataría de que ellas pudieran participar activamente en las decisiones que les afectan. Para ello, son necesarias dos premisas: primero que los progenitores cuenten con la formación necesaria para poder participar con la responsabilidad que se requiere, además del tiempo y de los recursos necesarios. Segundo, que el directivo escolar, por un lado, comparta el liderazgo y la toma de decisiones con ellos y, por otro, facilite y promueva la formación de familias y de docentes en este campo (E-lead. Leadership for Student

Success, 2011). Ello no implica que los padres tengan que tomar las decisiones, sino que se les haga partícipes del proceso y se les dé autonomía para manifestar sus opiniones y soluciones, siempre atendiendo a su preparación y su cualificación (Epstein, Galindo y Sheldon, 2011). De este modo, se llegaría a un liderazgo compartido, en el que el directivo, sin perder autoridad, ejerciera una influencia en los miembros de la organización y de la comunidad educativa, involucrándoles en la consecución de los objetivos de la organización escolar, promoviendo su interacción y participación (Avolio, Walumbsa y Weber, 2009; Cunningham, Kreider y Ocán, 2012). Esta visión es acorde con la concepción actual del liderazgo (Hill y cols., 2010), en la que se afirma que para ejercer este tipo de liderazgo, no sólo se han de desarrollar funciones administrativas, sino más bien, funciones adaptativas que permitan la innovación, el cambio, el aprendizaje y la colaboración (Demirtas, 2010; Uhl-Bien, Marion y McKelvey, 2007).

Tal y como se ha dicho, lograr esta cultura escolar participativa conllevaría un cambio organizativo que afecta a la dirección, al cuerpo docente y a las familias. Para lograr este cambio, será necesario formar a estos tres colectivos promoviendo un liderazgo colaborativo a través de comunidades de aprendizaje (Strike, 2007; Moliner y Bagant, 2006), aunque en estas páginas nos centremos exclusivamente en la figura del docente.

FORMACIÓN DEL DOCENTE EN UNA CULTURA PARTICIPATIVA

En todos los niveles del sistema educativo obligatorio español, la escuela suele ser quien marca normalmente el ritmo de interacción con los padres, aunque esta iniciativa de la familia por participar disminuya conforme se avanza de ciclo educativo (Gomáriz, Parra, García Sanz, Hernández Prados y Pérez Cobacho, 2008). Por esta razón, el papel de la escuela va a ser fundamental al ser quien trabaje e interactúe con las familias, y por tanto, estará en su cometido establecer cauces adecuados y eficaces de relación.

Sin embargo, no existen criterios determinantes sobre cómo ayudar a los educadores a que desarrollen sus competencias y habilidades participativas. Algunos autores han puesto de relieve que los profesionales no suelen tener estrategias efectivas para identificar a las familias con las que va a ser complejo colaborar, ni tampoco tienen posibilidad de saber cómo trabajar de forma efectiva con las que demandan modos distintos de implicación (Nalls, Mullis, Cornille, Mullis y Jeter, 2011).

Es decir, para poder mantener una buena participación con eficacia atendiendo a la diversidad de demandas familiares lícitas se debe estar bien formado y preparado, y actualmente el profesorado puede no estarlo. No obstante, sin saber dónde están

las carencias formativas es difícil apostar por la mejora y por la calidad del sistema educativo. Por esta razón, un primer paso para lograr una buena participación familia-escuela puede ser conocer los puntos fuertes y débiles del profesorado en ejercicio –no sólo de forma previa a su profesión– para poderlos subsanar o potenciar.

Por esta razón, parece necesario que se tomen en consideración dos cuestiones:

- que los docentes sepan qué carencias y qué potencialidades tienen respecto a la participación con las familias, y para ello, deben poder manifestarlas ellos mismos.
- que el centro establezca un plan de formación específico para suplir esas carencias y para reforzar sus potencialidades.

Es importante destacar que la educación y la formación del niño se configuran a partir del entramado de relaciones e influencias entre los ambientes en los que éste se desenvuelve, que son, por orden de importancia, la familia, la escuela y la sociedad (Bronfenbrenner, 1987). A lo anterior hay que recordar lo mencionado: que los padres son los principales educadores de sus hijos, de lo que se deriva tanto el derecho a intervenir en la educación delegada a terceros, como el deber a participar en dicha tarea. No obstante, las acciones concretas sobre cómo se puede ejercer dicho derecho y deber siguen siendo difusas, en una parte porque las familias presentan sus propias reticencias a la hora de participar. En otra parte porque el rol que va a desempeñar el docente está mediado por las perspectivas y por las posibilidades que brinda la escuela, por la interrelación entre las barreras individuales y del centro educativo (Díez y Terrón, 2006) y, sobre todo, por la formación que el profesorado ha recibido para desempeñar su función.

En este sentido, la implicación de las familias pasa primero por conocer el rol que los docentes esperan de ellas en la escuela para luego comprobar si esta implicación se adapta realmente al papel que desean tener en la educación de sus hijos (García, Gomáriz, Hernández Prados y Parra, 2010). Así, aunque el logro de una implicación efectiva de las familias pase por la preparación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, el profesorado debe estarlo especialmente por ser él quien mantiene el contacto con las familias.

Podemos diferenciar cuatro posturas distintas que asume el docente y por ende, del centro educativo, ante el ejercicio de la participación (Henderson y Berla, 1994).

En primer lugar hay docentes que pueden defender una postura de padres entendida como legalista, en cuanto que esperan de los progenitores que ejerzan

su derecho legal a participar por lo que al tiempo, dinero, materiales e incluso a trabajo se refiere. Según esta mentalidad, la figura del progenitor se convierte en un agente de apoyo a la escuela.

Otro segundo grupo de educadores puede entender que el rol de los padres es el de un promotor, por lo que su participación se centra en que éstos muevan algunas iniciativas. Ellos y ellas tienen la misión de continuar y de reforzar el proceso de aprendizaje del aula en sus propias casas, supervisando y ayudando a sus hijos en las tareas y proyectos que les correspondan.

Se encuentran también maestros que defienden que su papel es el de coeducador, porque tienen presente su principio de subsidiariedad educativa. Por esta razón, las familias son las responsables directas de la crianza del niño. Para tal fin, los docentes les forman a través de cursos y les ofrecen y favorecen las condiciones que permitan al niño asistir a la escuela.

Finalmente, considerar a los padres como clientes sería el cuarto rol a esperar por parte de algunos docentes. Desde este punto de vista, a las familias se les debe rendir cuenta de ciertos resultados, por el poder de decisión que tienen. En consecuencia, es esperable que ellas ejerzan su derecho a participar a través de los consejos escolares y consultivos.

Lo interesante sería que la concreción del ejercicio de la participación de la escuela derivase o se adaptase a la concepción que tienen las familias sobre la misma, y no a la inversa. Es decir, buscar un ejercicio de la participación menos centrado en la escuela y más en las familias (Sotés, Urpí y Molinos, 2012).

PERFIL DEL DOCENTE COMPETENTE

Son frecuentes los estudios que examinan los elementos que están presentes en el perfil del profesor capacitado para hacer efectiva la participación, destacando esos elementos docentes por encima de las variables familiares (Epstein, 1990, 2001; García-Bacete, 2006). La mayoría de las investigaciones obtienen la información de la respuesta que ofrecen los padres (Fantuzzo, Perry y Childs, 2006; Martínez-González, Symeou y Álvarez-Blanco, 2008). Sin embargo, son menos los que abordan esta misma cuestión desde el punto de vista del educador. Por esta razón resulta especialmente interesante abordar la cuestión desde esta perspectiva.

La identidad del docente competente es un tema controvertido y que sigue estando en debate (Denessen, Bakker, Kloppenburg y Kerhof, 2009). Abunda literatura respecto la motivación del docente por enseñar. Sin embargo, son más escasas las referencias de estudios relativos a la motivación de los docentes por aprender (Chi-hung, 2010).

Atendiendo al objeto de este trabajo, cabría hacer una triple diferenciación en relación con las competencias más relevantes del docente. En primer lugar se hablaría de la eficacia personal en la docencia (Guo, Justice, Sawyer y Tompkins, 2011), aludiendo a la dimensión pedagógico-didáctica (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000) o su dimensión técnico-profesional, donde se incluye la responsabilidad que se asume para sacar adelante su trabajo profesional mediante capacidades, técnicas y estrategias logradas en su experiencia y en su formación pre-service (Lewis, Kim y Bey, 2011).

En segundo lugar, cabría hablar de la dimensión personal sobre la eficacia del trabajo con los padres y madres, que hace referencia al dinamismo, los recursos, la empatía y la habilidad del profesional para construir buenas vías de comunicación y de escucha con las familias (Koutroba, Antonopoulou y Georgios, 2009). Precisamente, en las investigaciones se apunta la estrecha relación entre la eficacia que el educador percibe en su día a día con padres y madres, y ciertas prácticas que pone en juego con ellas. Concretamente, los estudios describen estrategias para vincular el trabajo conjunto de la familia y la escuela, aluden a las relaciones entre el profesorado y las familias, hablan de la importancia de la creación de un clima de aula positivo y subrayan la importancia de crear de una conexión entre la escuela y la comunidad para mejorar la participación familiar (Lewis, Kim y Bey, 2011).

A su vez, se incluiría su compromiso y disposición para trabajar al unísono con las familias y de brindarles apoyo en la educación de sus hijos e hijas (Baum y Swick, 2008; Lerkkanen, Kikas y Pakarinen, 2013). Es decir, facilitar un ambiente que estimulara el desarrollo de conductas de participación, como es el interés hacia sus alumnos, el modo de responder de forma constructiva a las preocupaciones de los padres, el trabajo en equipo, o la sensibilidad a las necesidades de las familias, que se transmite gracias a su calidez, apertura, sensibilidad, flexibilidad o accesibilidad (Lewis, Kim y Bey, 2011). Como apunta Lai (2011), los padres ganan sentido de confianza y de credibilidad hacia los profesionales cuando hay buena comunicación y entendimiento, aspecto que además mejora la comunicación con su hijo o hija.

Por último, se aludiría a la dimensión sobre la eficacia en la percepción del cumplimiento de la labor familiar (Nzinga-Johnson, Baker, y Aupperlee, 2009). Esta última variable alude a que a mayor relación entre familias y docentes, mayor posibilidad de comprensión y acuerdo eficaz se producirá entre ambos (Gestwicki, 2007). Bauch y Goldring (1998) proponían una división en función de cual fuera la relación que el educador mantuviera con las familias. En concreto hablaba de una relación burocrática (poca participación entre familia y docentes), profesional (mayor participación del docente que de la familia), de empoderamiento (mayor

participación por parte de la familia) y de paternariado (participación igualitaria de familia y centro educativo).

Estos tres ámbitos son la base por la que se sustentaría una posible propuesta que tendría como finalidad recoger información de los propios educadores para que en un futuro cada institución educativa subsanara las carencias registradas mediante planes de formación. Por esta razón se apoya que los centros contemplen un plan de formación del personal específico sobre este tema y trabajen con su personal para obtener una buena predisposición a la hora de establecer vínculos continuos y sistemáticos con las familias. A la vez, que sea capaz de tomar medidas que faciliten un apoyo efectivo, y un aumento de confianza propio para superar los numerosos obstáculos que se le pueden presentar.

CONCLUSIONES

La participación de las familias es elemento clave del proceso educativo, ya que condiciona los resultados académicos y educativos de los alumnos (Cohen, Pickeral y McCloskey, 2009; Jeynes, 2010). Mediante su implicación los padres pueden llegar a ser agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar. Como se señala en el Informe Delors (2006), el éxito de la escolarización depende en gran medida del valor que la colectividad conceda a la educación. Dicha participación se reconoce en los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales. Para participar efectivamente es necesario estimular la formación de familias, docentes y equipos directivos. De este modo, se generará una cultura de centro participativa en el que la implicación de la comunidad educativa sea central.

En este contexto, cabría subrayar dos ideas fundamentales.

La primera idea versa sobre la importancia de la formación de las familias, educadores, y miembros de los equipos directivos en torno a la participación.

En cuanto a las familias, se trataría de formarles para tuvieran opinión fundada sobre los asuntos que conciernen al centro educativo, para que realizaran sus propuestas de mejora y comunicaran sus impresiones no sólo los miembros de los órganos colegiados de participación previstos por la legislación, sino que todos lo pudieran hacer de un modo continuo, eficaz y responsable. Para ello, sería necesario instaurar desde los equipos directivos un clima de confianza y participación.

Por otra parte, habría que formar al cuerpo docente. Su reflexión sobre la acción sería un mecanismo clave para detectar vacíos entre la instrucción recibida y el resultado de su práctica en la relación con los padres. La participación, por su naturaleza proactiva, pasa por que esta figura, subsidiaria, pieza clave y colaboradora

directa en el proceso educativo, sea capaz de asumir el control, tomar la iniciativa y responsabilizarse del proceso educativo. Para tal fin, se requiere, en primer lugar saber qué carencias y potencialidades posee respecto a la participación con las familias, y en segundo lugar, que desde el centro educativo se establezca un plan de formación específico para llevar a cabo las mejoras previstas. El motor de estos cambios se inicia en el equipo directivo de los centros. Sería interesante que de esta necesidad en la formación del educador nacieran propuestas concretas en los centros educativos para averiguar qué carencias manifiesta su personal, para derivar en planes de formación específicos (Latunde y Louque, 2012). Asimismo, un paso más allá sería que los centros educativos contemplaran en su Proyecto Educativo de Centro actividades planificadas para formarles en atender a la diversidad de las familias.

En este sentido, también sería necesario promover una formación de directivos que enfatizara que la participación de familias y educadores es una fuente de ideas orientadas a la mejora del centro y que el liderazgo compartido es una manifestación clara de autoridad. De este modo, mediante la formación, se generaría un clima de colaboración en el que todos se sabrían corresponsables de los resultados educativos de los alumnos y de la excelencia del centro.

La segunda idea a subrayar se centra en el empeño por crear un clima participativo del centro que, en cierto modo, es una consecuencia de lo destacado anteriormente. Una cultura que propicie la participación de las familias y de toda la comunidad educativa favorecerá que se genere un compromiso que revertirá positivamente en la formación del alumno. Por este motivo, desde los equipos directivos primordialmente, se han de promover y repensar nuevas acciones que fomenten una adecuada participación. Estas medidas generarán adhesión y compromiso con los fines del centro, ya que inciden directamente en la motivación intrínseca y trascendente de los principales actores en la educación: padres y profesores. Dicha adhesión y compromiso tendrá un impacto real en la calidad de la enseñanza y, en definitiva, en el protagonista del proceso educativo, el alumno.

Fecha de recepción del original: 28 de mayo de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de febrero de 2014

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado el 23-09-2013, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Asamblea General (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Asamblea General (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Avolio, B. J., Walumbsa, F. O. y Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bauch, P. A. y Goldring, E. B. (1998). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.
- Baum, A. C. y Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bouffard, S. y Weiss, H. (2008). Thinking Big: A new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange*, 14(1-2), 2-5.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caspe, M. (2005). A catalog of family process measures. The Evaluation Exchange: Evaluating Family Involvement Programs. *Harvard Family Research Project*, 10(4), 27-60.
- CE (1978). *Constitución Española*. BOE del 29 de Diciembre de 1978.
- Cohen, J., Pickeral, T. y McCloskey, M. (2009). The challenge of Assessing School Climate. *Educational Leadership*, 66, 4. Extraído el 30 de abril del 2013, de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx>
- Copeland, G. y Neeley, A. (2013). *Identifying Competencies and Actions of Effective Turnaround Principals*. Southeast Comprehensive Center at SEDL. Extraído el 3 de abril del 2013, de http://secc.sedl.org/resources/briefs/effective_turn-around_principals/
- Chi-hung, Ng (2010). Do career goals promote continuous learning among practicing teachers?, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4), 397-422.
- Christenson, S. L. y Rechy, A. L. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge.

- Cunningham, S. D., Kreider, H. y Ocán, J. (2012). Influence of a Parent Leadership Program on Participants' Leadership Capacity and Actions. *School Community Journal*, 22(1), 111-124.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Demirtas, Z. (2010). The relationship between school culture and student achievement. *Eğitim Ve Bilim-Education and Science*, 35(158), 3-13.
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L. y Kerhof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 29-36.
- Díez, E-J. y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.
- E-Lead. Leadership for Student Success (2011). *Connecting Schools, Families and Communities*. Extraído el 30 de abril del 2013, de <http://www.e-lead.org/principles/connection.asp>
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. En D. G. Unger y M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., y Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495.
- Fagan, P. F. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre educación*, 25, 167-186.
- Fantuzzo, J. F., Perry, M. A., y Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 142-152.
- García, M. P., Gomáriz, M. A., Hernández Prados, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28(1), 157-188.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.

- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- Gestwicki, C. (2007). *Home, school, and community relations*. Albany: Thomson Delmar Learning.
- Gomáriz, 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*, Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. y Tomkins, V. (2011). Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(5), 961-968.
- Hedges, H. y Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity': preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 29-36.
- Henderson, A. T. y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington: National Committee for Citizens in Education.
- Hill, L. A. (Coord.) (2010). Unlocking the Slices of Genius in Your Organization. En N. Nohria and R. Khurana (Eds.), *Handbook of Leadership Theory and Practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium* (cap. 21). Boston: Harvard Business Press.
- Hornby, G. C. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2-3), 247-252.
- Huntsinger, C. S. y Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Koutroba, K., Antonopoulou, E. y Tsitsas, G. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 31-318.
- Laforet, D. R. y Mendez, J. L. (2010): Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education & Development*, 21(4), 517-535.
- Lai, Y. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 147-158.
- Latunde, Y. y Louque, A. (2012). Investing in Collaboration: Preservice Special Educators and Their Readiness for Home-School Collaboration. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 8, 78-82.

- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- 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.
- Lerkanen, M. K., Kikas, E. & Pakarinen, E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 153-165.
- Lewis, L., Kim, A. y Bey, J. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221-234.
- LGE (1970) *Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*.
- LOCE (2002) *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- LODE (1985) *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*.
- LOE (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- LOGSE (1990) *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- Louis, K. S., Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Martínez-González, R-A., Symeou, L. y Álvarez-Blanco L. (2008). Family involvement in the education of potential drop-out children: a comparative study between Spain and Cyprus. *Educational Psychology*, 28(5), 505-520.
- Moliner, L. y Bagant, S. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres y a los profesores a comunicarse mejor entre sí*. Valencia: Universitat Jaume I.
- Nalls, A. M., Mullis, R. L., Cornille, T., Mullis, A. K. y Jeter, N. (2010). How can we reach reluctant parents in childcare programmes? *Early Child Development and Care*, 180(8), 1053-1064.
- Nzinga-Johnson, S., Baker, J. A. y Aupperlee, J. (2009). Teacher-parent relationships and school involvement among racially and educationally diverse parents of kindergarteners. *The Elementary School Journal*, 100, 81-91.
- Powella, D. R., Seung-Heem, S., Fileb, N. y Dan Juana, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.

- Ranson, S. (2011). School governance and the mediation of engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 398-413.
- Raty, H., Kasanen, K., y Laine, N. (2009). Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 65(238), 559-574.
- Sotés, M. A., Urpí, C. y Molinos, M. C. (2012). Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del Homeschooling. *Estudios sobre educación*, 22, 55-72
- Strike, K. A. (2007). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. California: Corwin Press.
- Swap, S. (1993). *Developing family-school partnerships*. New York: Teachers College Press.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. y Mckelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Quarterly*, 18(4) 298-318.
- Waanders, C., Mendez, J. L., y Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in pre-school children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.