

Trabajo Fin de Grado

La influencia del contexto familiar en el
rendimiento académico y la educación
transformadora

Influence of familiar context on academic
achievement and transformative education

Autora

Teresa Guerrero Yebra

Directora

Tatiana Iñiguez Berrozpe

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016/2017

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	6
3. METODOLOGÍA.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1. ESCUELA Y CONTEXTO FAMILIAR	8
4.1.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO	9
4.1.2. VARIABLES FAMILIARES.....	11
4.1.2.1 VARIABLES ESTRUCTURALES	13
EL NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR.....	13
NIVEL CULTURAL-EDUCATIVO FAMILIAR	15
PROGENITORES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	17
TAMAÑO Y ESTRUCTURA DE LA FAMILIA.....	18
4.1.2.2. VARIABLES DINÁMICAS	18
CLIMA Y FUNCIONAMIENTO DEL HOGAR	19
PERCEPCIONES, ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES HACIA LOS HIJOS.....	23
IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN	25
4.2. LA EDUCACIÓN TRANSFORMA LA VIDA	35
4.3. ESCUELAS DE ÉXITO.....	37
5. ESTUDIOS DE CASO. EXPERIENCIAS DE SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES.....	39
CEIP NTRA. SEÑORA DE GRACIA DE MÁLAGA (ANDALUCÍA)	39
CEIP LA PAZ (ALBACETE).....	44
CEIP RAMIRO SOLÁNS (ZARAGOZA).....	48
COLEGIO NAZARET (ALICANTE).....	51
6. PROPUESTA DE LÍNEAS ESTRATÉGICAS.....	56
7. CONCLUSIONES	61
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

Resumen:

Este Trabajo de Fin de Grado de orientación sociológica persigue un doble objetivo. Por un lado, conocer cómo las variables familiares influyen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria. Y por otro lado, ofrecer una visión de la educación como una herramienta para poder transformar la realidad académica y sociopersonal de los alumnos evitando que su contexto familiar determine su futuro.

Además, este trabajo recalca la importancia de la implicación de las familias en la vida escolar junto con la participación de otros agentes educativos (vecinos del barrio, amigos, estudiantes, jubilados...) desde una concepción dialógica del aprendizaje. La constitución de las escuelas como Comunidades de Aprendizaje hace posible la transformación de la sociedad. Por ello, al final del trabajo se proponen siete estrategias que deberían emprender los colegios para convertirse en una Comunidad de Aprendizaje y poder así transformar la realidad de los alumnos, de sus familias, del barrio y de la sociedad.

Palabras clave: variables familiares, educación transformadora, aprendizaje dialógico, escuelas de éxito, Comunidad de Aprendizaje.

Abstract:

This research project, from a sociological perspective, aims a double objective. On the one hand, to know how variables related to relatives influence in primary school students' academic achievement. On the other hand, to offer a vision of education as a tool for transforming academic and socio-personal reality of students preventing their family context determine their future.

In addition, this final project underlined the importance of family involvement in school life along with other educative agents (neighborhood, friends, students, retirees...) from a dialogic conception of learning. Constitution of schools as Learning Communities makes possible to transform society. For this reason, at the end of this research project I propose seven strategies that schools should undertake in order to

become in a Learning Community and consequently transform pupils', families' and society's reality.

Key words: variables related to relatives, transformative education, dialogic learning, successful schools, Learning Community.

1. INTRODUCCIÓN

Estas páginas recogen el fruto del reto al que todos los estudiantes nos enfrentamos al concluir nuestro grado universitario. El conocido Trabajo de Fin de Grado, y en concreto, del **Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza**.

Ante el desafío de escoger un tema en el que ahondar y profundizar, me he guiado por el principio de que los maestros tenemos la responsabilidad de seguir aprendiendo y formándonos a lo largo de nuestra vida. Pero, todo ello, adaptándonos a las necesidades de cada momento histórico. Para comprender la realidad en la que estamos inmersos, es necesario mirar a nuestro alrededor, y observaremos que son muchos los cambios que se están produciendo en esta nueva sociedad del conocimiento. Cambios que se ven reflejados en la escuela, ya que, al fin y al cabo, ésta es una manifestación a pequeña escala de lo que es el mundo.

Uno de ellos cobra especial relevancia, la creciente diversidad de los contextos familiares. A menudo se escucha que la escuela debe avanzar en la misma medida en que la sociedad lo hace, y es por ello que la educación y sus profesionales no descansan en su tarea de dar respuesta a esta sociedad cambiante. Persiguiendo el objetivo de mejorar la educación, ya a finales del siglo XIX con la industrialización, se introduce la idea de que es necesario un diálogo entre la escuela y las familias. Desde entonces, numerosos estudios han demostrado los beneficios de esta comunicación escuela-familia en el desarrollo de los alumnos. Sin embargo, ¿cómo acercarse a un contexto familiar tan complejo? ¿De qué manera se refleja esto en la escuela?

En este estudio se analiza el papel que los diferentes factores familiares juegan en el éxito o fracaso escolar de los alumnos. Y como veremos, si estos factores familiares no facilitan el desarrollo personal y social del alumnado, éste tiene mayor probabilidad de fracasar en la escuela y en su vida. En la actualidad española, muchos alumnos de la etapa de Educación Primaria lidian con situaciones y cargas familiares que no son propias de su edad y que se convierten en un obstáculo para su rendimiento escolar. ¿Dónde está la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación? Es evidente

que la educación y la sociedad tienen algo que decir ante esta realidad, de la cual todos somos responsables. Por estos motivos, el tema que he adoptado en este Trabajo Final del Grado de Magisterio en Educación Primaria es el de “La influencia del contexto familiar en el rendimiento académico y la educación transformadora”.

Pero mi pretensión no es realizar un Trabajo de Fin de Grado que desanime y desaliente a aquellos que nos vamos a dedicar a la educación, sino todo lo contrario. Más que nunca se hace necesario que creamos en el poder transformador de la educación y en que una escuela distinta es posible. Una educación que dé respuesta a todos los alumnos sin importar el contexto familiar y social del que provengan, lo que no quiere decir que éste no se tenga en cuenta a la hora de lograr mejoras académicas. Es importante que todos los maestros creamos que la educación puede cambiar el mundo y tiene el poder de mejorar las condiciones de vida, porque si nosotros no lo hacemos, nadie lo hará.

Es por eso que en las siguientes páginas, tras una exposición de cómo los distintos factores familiares perjudican o favorecen el rendimiento académico de los alumnos, así como su desarrollo personal, se recogen distintas experiencias de éxito en las que la educación ha transformado la realidad de los alumnos. Así mismo, al final del trabajo se muestra una propuesta de estrategias que los centros escolares podrían llevar a cabo para conseguir una verdadera transformación de la sociedad a través de la educación.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

En este trabajo me he planteado una serie de objetivos generales que, a su vez, derivan en propósitos específicos que se materializarán a lo largo de la realización del proyecto.

Respecto a los **objetivos generales** que persigo con la realización de este trabajo, éstos son:

OG.1. Analizar la importancia de la participación de la familia en la vida escolar.

OG.2. Ofrecer una visión acerca de la educación como elemento transformador de la realidad académica y sociopersonal de los alumnos.

Por otro lado, los **objetivos específicos** que pretendo conseguir son:

OE. 1. Analizar la influencia de los factores familiares en el rendimiento académico de los alumnos.

OE.2. Conocer las consecuencias de la implicación de las familias en el desarrollo académico y personal de los alumnos.

OE.3. Consolidar el poder transformador de la educación mediante la recogida de distintas experiencias de éxito.

OE.4. Proponer una serie de líneas estratégicas que promuevan la vertiente transformadora social de las escuelas, para lograr experiencias de éxito.

3. METODOLOGÍA

¿Cómo he realizado este trabajo? Respecto a la metodología utilizada, me ha basado fundamentalmente en dos técnicas: la **revisión documental** y el **diseño de líneas estratégicas**.

A partir de la revisión de distintos documentos, primero he elaborado el marco teórico del trabajo con el fin de concretar el objeto de estudio y conocer el estado actual del mismo. La bibliografía que he consultado la he obtenido principalmente de las aproximadamente 100 bases de datos a las que puedes acceder a través de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza utilizando el buscador *Alcorze*. Las más utilizadas han sido *Dialnet plus*, *CSIC*, *ERIC*, *Catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza*, *BASE*, *PSICODOC*, etc. Con este buscador he adquirido primordialmente libros (en formato impreso y en formato electrónico) y artículos de revistas electrónicas, todos ellos de forma gratuita. Por otro lado, he utilizado el buscador de *Google Académico* para buscar artículos de revistas y citas en sus bases de datos.

Una vez elaborado el marco teórico del trabajo, he recogido distintas experiencias de éxito llevadas a cabo por diferentes colegios españoles. Para ello, también he revisado los documentos del centro encontrados en las páginas webs de los colegios (Programaciones Generales Anuales, Proyectos Curriculares, Planes de Atención a la Diversidad, Proyectos Educativos de Centro, etc.).

A partir del marco teórico y de las experiencias de éxito recogidas, he diseñado una serie de líneas estratégicas que promueven una educación transformadora con el fin de que cada vez más colegios logren experiencias de éxito que transformen la sociedad.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ESCUELA Y CONTEXTO FAMILIAR

Parece cuestionable que en el Siglo XXI todavía se dude del poder transformador de la educación así como de la existencia e influencia de diferentes agentes educativos distintos a la escuela. Sin embargo, tal y como afirma Bolívar (2006), todavía hoy en día parte de la sociedad, y en concreto de la comunidad educativa, sigue convencida de que la clave para transformar y renovar la educación reside en el currículum, sin tener en cuenta otras variables que inciden igualmente en la educación. Gracias a la lucha incansable de aquellos que creen que una escuela distinta es posible y que se oponen a dicha tradición heredada de la modernidad ilustrada basada en el currículum, cada vez somos más conscientes de que no se les puede responsabilizar únicamente a los centros escolares de los altos índices de fracaso escolar, sino que es necesario un pacto educativo entre la acción educativa escolar y otros agentes, como son las familias y la comunidad (Tedesco, 1995, citado por Bolívar, 2006).

El alto índice de incidencia del bajo rendimiento en la escuela ha convertido a éste en un problema preocupante en el mundo actual. Para abordar y afrontar esta problemática, debemos de conocer sus causas, pero sin cometer el error de limitarnos a analizar los factores escolares, sino que debemos tener en consideración asimismo a aquellos factores que afectan de una manera directa al alumno¹ como son los factores personales, sociales y familiares (Ladrón de Guevara, 2000).

Desde una perspectiva histórica, las primeras investigaciones sobre la eficacia de la escuela de Coleman (1966), Plowden (1966), Husen (1967), Jencks et al (1972) y Comber y Keeves (1973) manifiestan la poca influencia de ésta sobre los resultados escolares, depositando una mayor responsabilidad sobre las variables socio-familiares (citados por Ruíz de Miguel, 2001). De hecho, Brembreck (1975) considera estas variables relativas al entorno familiar como el principal predictor del rendimiento académico (citado por Ruíz de Miguel, 2001).

¹ A lo largo de todo el trabajo utilizaré el genérico del masculino para designar a los individuos (alumnos, niños, profesores, vecinos, amigos...).

² Beck (2005) diferencia entre “globalización” y “cosmopolitización”. Mientras que el primero está

Así mismo, Ruíz de Miguel (2001) afirma que no se puede considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera aislada, sino que desde una perspectiva holística, hay que tener en cuenta todos los ambientes que rodean al alumno y en los cuales se ve inmerso (familia, escuela, amigos...), siendo conscientes de que la familia tiene un peso muy importante y que juega un papel crucial. Según Bolívar (2006), “la familia y la escuela son dos mundos llamados a trabajar en común”.

Cabe esclarecer que si bien podemos estar de acuerdo con estos autores acerca del alcance de los factores sociales, personales y familiares en el rendimiento académico del alumnado, no comparto, como veremos más adelante, la idea que defienden sobre la imposibilidad de transformar el contexto socioeconómico de los mismos mediante la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior y antes de profundizar en aquellas variables que repercuten en el éxito o fracaso escolar de un niño, primero es necesario realizar una delimitación conceptual del término “**rendimiento académico**”.

4.1.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

En las últimas décadas, el estudio del rendimiento académico es uno de los temas que mayor polémica genera en la investigación educativa (Lamas, 2015). ¿Por qué genera tanta controversia? Son numerosas las razones, aunque la que debería primar es su gran relevancia, puesto que es un tema que nos incumbe a todos como miembros que somos de la comunidad educativa y en consecuencia, asumimos una corresponsabilidad.

Centrándonos en nuestro país, España, una de las causas que ha generado esta creciente preocupación acerca del rendimiento académico de los alumnos reside en las conclusiones extraídas de las diferentes evaluaciones internacionales relativas a los niveles de logro de los estudiantes (PISA, TIMSS, PIRLS, etc.). Estas evaluaciones manifiestan un “cierto estancamiento de los resultados académicos que obtiene el alumnado español en relación con los países de nuestro entorno” (XXII Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado celebrado en 2015).

Por ello, cabe preguntarnos: ¿En qué consiste el rendimiento académico? Entre las definiciones que podemos encontrar relativas a este término, Pérez (1997) lo define desde un enfoque humanista como el resultado o fruto expresado mediante calificaciones que produce el alumnado en las escuelas. Por otro lado, para Torres y Rodríguez (2006, citado por Willcox, 2011), el rendimiento académico es el grado de conocimiento, en comparación con la norma, demostrado en un área específica. Para Caballero, Abello y Palacio (2007, citado por Lamas, 2015) el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante y que se expresa a través de calificaciones. A pesar de las diferencias existentes entre las distintas definiciones aportadas por los autores citados anteriormente, todos ellos coinciden en que el rendimiento académico es un resultado o producto, originado en el alumno, del aprendizaje promovido por un profesor.

Este término, “rendimiento académico”, está muy ligado a otro igual de complejo, el de “**fracaso escolar**”, cuya importancia de profundizar en él recae nuevamente en que éste no es sólo un problema educativo, sino que también es un problema con grandes repercusiones a nivel individual y social.

Marchesi (2014) sostiene que el concepto de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible por varios motivos. ¿Un alumno que ha fracasado no ha prosperado nada en ningún ámbito de su vida? Evidentemente, esto no responde a la realidad, pero parece que este término transmite esa idea de estancamiento y no progreso no sólo en los conocimientos académicos sino también en el desarrollo personal y social. Por otro lado, además de ofrecer una imagen negativa del alumno, puesto que siempre se le asocia con un prototipo o perfil determinado que influye negativamente en su autoestima y confianza, se responsabiliza únicamente al alumno del fracaso. ¿No se deberían tener en cuenta otros agentes propios de los ámbitos en los que se desenvuelve el alumno (condicionantes sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela)? Estos problemas han conducido al uso de otros sinónimos como “alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente”. A pesar de la controversia que hemos visto que genera este término, su característica principal es el bajo rendimiento educativo

de determinados alumnos. Por lo tanto, podemos afirmar que hace referencia a aquellos alumnos que no alcanzan los conocimientos y habilidades necesarias para manejarse satisfactoriamente en la vida social y laboral o proseguir sus estudios.

A continuación, voy a proceder a analizar las causas de este fenómeno, las cuales se relacionan fundamentalmente con el ámbito de socialización del menor, es decir, la familia.

4.1.2. VARIABLES FAMILIARES

Para poder comprender el por qué de ese bajo rendimiento académico presente en las escuelas españolas es necesario conocer las características de la actual sociedad española, y más en concreto, de su entorno socio-familiar.

Atendiendo a la clasificación de Choi de Mendizábal y Calero y (2013), los determinantes del fracaso escolar se pueden agrupar en tres grandes bloques: el ámbito personal, familiar y escolar. Como ya he mencionado, me voy a detener específicamente en el entorno familiar, ya que la orientación de este TFG es eminentemente sociológica, y dicho entorno desempeña un gran papel educativo al que, en ocasiones desde los centros escolares, no se le otorga la relevancia que debería dársele. De hecho, no solamente es un agente educativo sino que también es un agente de socialización que juega un papel vital en la socialización primaria. Ésta a su vez tiene una gran importancia, ya que es la base sobre la que se construye la posterior socialización.

¿Qué entendemos por familia? El concepto de familia es dinámico, puesto que ha ido evolucionando, y lo sigue haciendo, a lo largo de la historia. Según el INE (2001, citado por Comellas, 2009), una **“familia”** son aquellas personas que viven bajo el mismo techo y comparten lazos de parentesco sanguíneos o políticos. En las familias, son los adultos quiénes tienen la responsabilidad de hacerse cargo y cuidar a los hijos (Giddens, 1991).

Como hemos dicho y sabemos, el modelo de familia ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de la historia. Muchos informes sociológicos han ido analizando los cambios producidos en la familia en España durante el último cuarto del

siglo XX. Meil (1999), Díaz, Chulià y Fernández (2000) y Flaquer (2000) destacan la disminución de matrimonios, el aumento de uniones libres, la fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio y la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, entre otros (citados por Bolívar, 2006). Unido a esto, se está dando la aparición de nuevos modelos familiares (familias monoparentales, reconstruidas, parejas homosexuales, familias LAT (*living apart together*), multiculturales...) y la pérdida del predominio de la familia tradicional, aunque no su desaparición. Por lo tanto, la familia con la que la escuela debe lidiar ha cambiado y por ello es necesario que la escuela realice a su vez un cambio.

Para analizar las **variables del entorno familiar** que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos, nos vamos a basar en la clasificación elaborada por Ruíz de Miguel (2001) a partir de Dacal (1992) que se representa en el siguiente cuadro:

Tabla N°1. Variables del entorno familiar que explican el rendimiento académico

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES ESTRUCTURALES			
<i>Nivel económico</i>	<i>Pertenencia a grupos minoritarios</i>	<i>Nivel educativo de los padres</i>	<i>Salud de los padres</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Vivir en entornos empobrecidos**. - Pobreza**. - Falta de disponibilidad de materiales para el estudio del hogar*. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia a familia monoparental*. - Ser negro-hispano*. - Ser hijo de inmigrantes. - Tener madre adolescente soltera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de educación formal de los padres*. - Padres sin formación en secundaria**. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de salud de los padres**. - Padres con enfermedad mental grave*. - Padres alcohólicos*. - Padres toxicómanos*.
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DINÁMICAS			
<i>Hechos circunstanciales estresantes</i>		<i>Clima educativo familiar</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Abusos o negligencias en el hogar*. - Divorcio o separación de los padres*. - Muerte de uno de los padres*. 		<ul style="list-style-type: none"> - Pobres expectativas educativas de padres sobre los hijos*. - Falta de apoyo familiar*. - Pobres habilidades parentales*. - Hogar desunido*. 	

* Maryland State Education Department, 1990.

* Frymier et al, 1989.

* Payne et al, 1991.

* Weber, 1991.

Como se puede observar en el cuadro anterior, hay que tener en cuenta dos tipos de variables del entorno familiar explicativas del rendimiento académico. Éstas son por un lado las **variables estructurales** (indirectas) y por otro lado las **variables dinámicas** (directas). Las variables estructurales hacen referencia a la clase socioeconómica de la familia, el nivel cultural-educativo familiar, las dificultades de aprendizaje de los padres y el tamaño y estructura de la familia, mientras que las variables dinámicas tienen que ver con el clima familiar (clima y funcionamiento del hogar, percepciones o actitudes de los padres hacia los hijos, implicación de la familia en la educación y expectativas parentales en relación al futuro de los niños).

A continuación, vamos a analizar en mayor detenimiento cómo afectan ambas variables al rendimiento académico del alumnado.

4.1.2.1 VARIABLES ESTRUCTURALES

El estudio de estas variables surge tras la publicación del informe Coleman (1966, citado por Beneyto, 2015), el cual mostraba el elevado impacto del entorno socioeconómico de los alumnos sobre su propio desarrollo académico. Otras manifestaciones, como las realizadas por PISA (2015) ponen de relieve que en los países de la OCDE, los estudiantes más desfavorecidos socio-económicamente tienen el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas, y tan sólo el 29% de estos alumnos consiguen vencer esas adversidades y terminar la etapa de Educación Secundaria.

En este grupo de variables destaca el nivel socioeconómico familiar, aunque otras investigaciones (Ruíz de Miguel, 2001; Díaz, 2003; Robledo y García, 2012) explicaron la necesidad de otras variables estructurales (nivel cultural-educativo familiar, estructura familiar...) para hablar sobre el éxito o fracaso escolar. De hecho, en la actualidad se le otorga un mayor valor al nivel cultural de la familia que al socioeconómico para explicar dicho éxito o fracaso escolar.

EL NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

¿El nivel socioeconómico influye en el rendimiento académico? La respuesta es afirmativa tal y como vamos a ver a continuación, si bien es importante acentuar que

así como antes se le otorgaba un mayor peso a esta variable, los últimos estudios parecen poner de relieve que el capital cultural tiene una mayor relevancia en el éxito o fracaso escolar.

Bronfenbrenner (1986, citado por Ruiz de Miguel, 2001) ya señalaba que cuanto más bajas son las posibilidades socioeconómicas, más altas son las probabilidades de que los padres mantengan relaciones inestables, muestren poco interés por las tareas académicas, desestimen las actividades culturales y escolares y no estimulen ni motiven a sus hijos, cuyo rendimiento se verá disminuido. Mientras, en ambientes en los que el nivel socioeconómico es alto, se advierte un mayor interés de los padres, colaboración en las tareas de sus hijos, mayor participación con el centro y una mayor frecuencia de entrevistas con los profesores, lo que permite que el rendimiento académico del alumno sea más favorable (Martínez González, 1992).

Otros estudios realizados al respecto por Pourtois y Desmet (1989, citado por Ruíz de Miguel, 2001), Fueyo (1990, citado por Ruíz de Miguel, 2001) y Ladrón de Guevara (2000) muestran la relación existente entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos. Así mismo, Ladrón de Guevara (2000) ha constatado en sus estudios que aquellos alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en los niveles de concentración para realizar sus tareas y en su ritmo de trabajo.

Por su parte, Marchesi (2014) defiende que el fracaso escolar está desigualmente repartido. Y lo mismo corroboran otros estudios aún más recientes como los de Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Rojas, Alemany y Ortiz, 2011; Lozano, Mascarenhas y Brenlla, 2012; Robledo y García, 2012; Rosário et al., 2012; Suárez et al., 2012, así como los de Lozano Díaz, Vizuite y Feu (2011, citados por Beneyto, 2015) manifestando que aquellos alumnos procedentes de familias con un bajo nivel socioeconómico tienen más probabilidad de obtener valoraciones más bajas.

El informe PISA (Programme for International Assessment), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que es un indicador que mide los sistemas educativos de los países de la OCDE, indica también que los factores socioeconómicos tienen una gran relevancia en la explicación del

rendimiento académico de los estudiantes españoles. Las familias con un mayor nivel socioeconómico y cultural utilizan más y mejor la información y los recursos educativos facilitando así que los alumnos puedan alcanzar los objetivos que se esperan de ellos. Sin embargo, en los niveles más bajos, aparecen las dificultades de acceso a la información y la infravaloración de los beneficios de la educación. De hecho, según el estudio realizado por Marchesi y Lucena (2002) sobre los programas de Garantía Social, desvela que el 71'8 % de los alumnos con un bajo rendimiento escolar provienen de un contexto sociocultural bajo.

Así mismo, aquellos padres que tengan un capital económico alto, pueden invertir una mayor cantidad de dinero en la educación de sus hijos a través de recursos y materiales educativos, clases particulares, academias, etc., mientras que aquellos con un inferior nivel económico no tienen la oportunidad de invertir en ello (Carabaña, 1982 citado por Ruíz de Miguel, 2001).

Son tantos los estudios que se han realizado acerca de la implicación del entorno socio-familiar en el rendimiento académico de los alumnos, que esta condición educativa atribuida a la familia está fuera de toda duda, siendo cada vez mayor la conciencia de que aquellos alumnos que viven en peores condiciones sociales tienen más probabilidad de estar situados en grupos de alumnos con un bajo rendimiento y por tanto, abocados al fracaso escolar.

Sin embargo, como he mencionado anteriormente, el tener un alto nivel económico no significa que la familia esté implicada y participe en la educación de los hijos, factor que tiene si cabe una mayor importancia y peso en lo que respecta al rendimiento académico. Y, como se verá posteriormente, la escuela puede servir como motor de transformación de niños y niñas que proceden de entornos desfavorecidos.

NIVEL CULTURAL-EDUCATIVO FAMILIAR

Serrano (1981) ya afirmaba que el nivel cultural de la familia ejerce un papel indispensable en el éxito escolar de los hijos por los estímulos y oportunidades que les brinda para alcanzar una posición social según su grupo de procedencia. Como consecuencia de esta alta posición social, según este autor, el nivel de formación de los padres será también mayor, lo que repercutirá en su rendimiento escolar, ya que el

niño recibirá una mayor cantidad de estímulos que favorezcan su aprendizaje (valoración de la educación por parte de los padres, buena actitud y predisposición ante el trabajo escolar, mayor participación con la escuela, colaboración en las tareas escolares de sus hijos...). No obstante, el último informe PISA refleja que alumnos con éxito académico no tienen por qué proceder de un entorno familiar con alto nivel educativo, por lo que parece que cada vez hay menos determinismo social.

Un alto nivel educativo por parte de la familia conlleva efectos positivos tanto en los propios progenitores como en los hijos, ya que como corrobora en su estudio González-Anleo et al. (1997, citado por Beneyto, 2015), en consecuencia, los adultos se perciben a sí mismos más competentes para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares y en los problemas académicos. Y esto a su vez permite que valoren más el estudio y se le dé más importancia tanto a los hábitos de trabajo como al aprendizaje de sus hijos. Y en cambio, como consecuencia de un nivel cultural bajo, las familias se sienten inferiores y en desigualdad de condiciones, y esto a su vez, causa una menor asistencia por parte de las familias a la escuela (Páez, 2015, Vázquez y López-Larrosa, 2014 citados por Silvero, 2016).

Algunos estudios realizados (Garcés, Campos y Escudero Escorza, 1984; López Martínez, 1984 y Martínez González, 1991, citados por Ruíz de Miguel, 2001) también han reflejado cómo aquellos alumnos procedentes de ambientes con un nivel cultural alto y medio es frecuente que cursen enseñanza secundaria y superior, mientras que aquellos pertenecientes a un ambiente familiar con un nivel cultural más bajo suelen realizar estudios primarios y FP, llegando en muy pocas ocasiones a realizar estudios universitarios.

Por otro lado, un estudio llevado a cabo por Díaz (2003) evidenció que en el rendimiento académico de los alumnos se incluyen las variables en relación con la formación y nivel cultural de los progenitores. Lo mismo ocurrió con una investigación llevada a cabo por Gil en el 2011 (citado por Beneyto, 2015) en la que los resultados confirmaron la relación existente entre el éxito o fracaso escolar de los alumnos y tanto el estatus socioeconómico de las familias como el ambiente cultural ofrecido al alumno por dichas familias.

En esta variable, también cabe mencionar la teoría de los códigos lingüísticos formulada por B. Bernstein y expuesta por Jaume Carbonell (1996), la cual pone de relieve la diferencia en el uso del lenguaje dependiendo de las clases sociales. Según esta teoría, existen dos códigos distintos: uno es el lenguaje común propio de la clase obrera (oraciones breves y simples) y el otro es el código elaborado o lenguaje formal propio de clases medias y altas (oraciones gramaticales más complejas). Este último código coincide con la cultura escolar, de modo que a aquellos alumnos procedentes de clases medias y altas les resulta más fácil adaptarse al colegio, puesto que se produce una línea de continuidad entre la comunicación familiar y la académica. Sin embargo, para aquellos niños que proceden de un nivel social bajo, el ingreso en la escuela supone una descontextualización en relación a su medio primario familiar. Esta facilidad o dificultad para adaptarse al medio escolar, se ve reflejado en el rendimiento escolar de los alumnos.

En conclusión, tal y como expone Ladrón de Guevara (2000), el ambiente cultural que los progenitores ofrecen a sus hijos influye en gran medida en el desarrollo de su personalidad, sus intereses y su socialización, reflejándose todo esto a su vez en su rendimiento académico.

PROGENITORES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Otro factor que parece repercutir en el éxito o fracaso escolar de los alumnos es el hecho de tener progenitores con dificultades de aprendizaje.

James (2004, citado por Robledo y García, 2009) sostuvo que aquellos padres o madres que tienen dificultades de aprendizaje y en consecuencia han tenido experiencias educativas malas, desarrollan y transmiten a sus hijos una percepción negativa sobre el colegio, los profesores y las tareas escolares, influyendo esto a su vez en el rendimiento de los hijos. Como resultado, estas familias suelen colaborar y participar muy poco con los profesionales de la educación, ya que guardan un mal recuerdo de sus años escolares.

Por otro lado, en función del nivel intelectual de los progenitores, éstos utilizarán un código lingüístico u otro y prevalecerán unos temas de conversación diferentes, y como hemos visto anteriormente en la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein

(1989), que en la familia predomine un código más elaborado facilita la adaptación de los alumnos al ritmo escolar.

TAMAÑO Y ESTRUCTURA DE LA FAMILIA

El tamaño y la estructura de la familia, es decir, el modelo de familia y el número de miembros que componen la misma, parece ser también un factor que incurre en el éxito o fracaso de los alumnos.

Gennetian (2005, citado por Beneyto, 2015) publicó un estudio, desde esta perspectiva, en el que introdujo la tipología familiar como una variable incidente en el desarrollo del rendimiento académico de los alumnos. Los resultados de este estudio evidenciaron que el tipo de familia en el que un alumno se cría tiene repercusiones en su rendimiento. Según este estudio, el ser criado en una familia diferente a la convencional repercute negativamente en los estudios de los alumnos, aunque cabe destacar que cuando esto ocurre, suele ir acompañado de un nivel socioeconómico bajo.

Alomar (2006) también realizó un estudio para valorar la influencia de las variables del entorno familiar en el rendimiento escolar de los alumnos. Los resultados demostraron que no sólo que los padres con mayor nivel educativo sean un modelo positivo para sus hijos afecta, sino que el número de hijos también lo hace. Según los datos obtenidos, en las familias con mayor número de miembros, los padres ofrecen menos estimulación individual a sus hijos, su implicación educativa es menor y esto se refleja en el rendimiento. Aunque de nuevo, cabe destacar, que el nivel socioeconómico y cultural juega un importante papel.

Por último, Núñez (2009, citado por Beneyto, 2015) tras analizar la influencia de la estructura familiar en el rendimiento académico, concluye en que sí que se da dicha relación y destaca la importancia de la estructura familiar en la estimulación y apoyo motivacional frente al estudio.

4.1.2.2. VARIABLES DINÁMICAS

Como he mencionado anteriormente, estas variables tienen que ver con el clima familiar, por lo que cabe mencionar en este punto del discurso el **giro dialógico** que se

está produciendo en las teorías del aprendizaje. Y es que hasta ahora, estas teorías del aprendizaje han depositado todos sus esfuerzos en conocer las estructuras mentales implicadas en los procesos de aprendizaje, sin embargo, las últimas teorías ponen un mayor énfasis en las interacciones mediante las que los niños aprenden. Por lo tanto, ¿son importantes las interacciones que se dan entre los progenitores y los niños?

CLIMA Y FUNCIONAMIENTO DEL HOGAR

En el campo de la indagación psicoeducativa y social han proliferado muchos estudios que reseñan el clima y el funcionamiento sociofamiliar como uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo de los niños (Robledo y García, 2009).

Algunos estudios como los realizados por Caplan et al., en 2002 y Buote en 2001 (citados por Díaz, 2003) revelan que el nivel de cohesión familiar así como las relaciones familiares influyen en el éxito o fracaso escolar. Por lo tanto, aquellas familias en las que los miembros tienen una relación positiva favorecen el desarrollo de los niños en todos los ámbitos, mientras que aquellas en las que esto no es así suponen un obstáculo.

De hecho, las investigaciones de Rodríguez (1986, citado por Díaz, 2003) explican que un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, inmadurez, desequilibrio e inseguridad de los niños, mientras que un clima familiar positivo impulsa la formación de sujetos adaptados, estables e integrados.

El clima familiar no sólo influye en la personalidad e inteligencia emocional de los alumnos, sino que otras investigaciones más recientes como son las de Shepard (2005, citado por Beneyto, 2015) o las de Cavanagh y Fombi (2012, citado por Beneyto, 2015) defienden que también repercute en sus actitudes y comportamientos. En las familias conflictivas o desestructuradas los menores reciben poca estimulación con lo que su desarrollo general, y en concreto, el académico, se ve perjudicado. Por el contrario, aquellos alumnos procedentes de un entorno familiar estable en el que prima el respeto y la comprensión, se desarrollan con mayor facilidad en la escuela, aprenden mejor, se relacionan adecuadamente con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y presentan una mayor salud y autoconfianza.

Paulo Freire (1970, citado por Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008) ya defendía que los seres humanos somos comunicativos y dialógicos por naturaleza, por lo que el diálogo juega un rol muy importante en nuestra vida y en la sociedad. ¿Cuántas veces hemos escuchado que las cosas se resuelven hablando? Y es que cada vez más se apuesta porque los conflictos se resuelvan a través del diálogo evitando así la violencia, y para ello, muchos depositan sus esfuerzos en encontrar la manera de establecer consensos y encontrar soluciones mediante el lenguaje.

Además, los cambios y avances tecnológicos que se están produciendo en la actual sociedad de la información, los cuales conllevan así mismo un gran aumento de las opciones y oportunidades para conducir nuestra vida, están promoviendo una necesidad en las personas de dialogar y comunicarse con otras a la hora de tomar decisiones (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Por este motivo, se habla de que la sociedad está sufriendo un giro dialógico y es por ello que se le denomina **“sociedad dialógica”**.

¿Cómo afecta esto a las escuelas? De nuevo, cabe comentar las nuevas teorías del aprendizaje que se basan en el llamado “aprendizaje dialógico”. Como sabemos, la concepción del aprendizaje ha ido evolucionando a lo largo de la historia. En el siguiente cuadro se puede observar dicha evolución:

Tabla Nº2. Evolución de las teorías del aprendizaje

SOCIEDAD	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	Perspectiva Estructuralista/Sistémica	Perspectiva Subjetivista	Perspectiva Dual (comunicativa)
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
APRENDIZAJE	ENSEÑANZA TRADICIONAL Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva.	APRENDIZAJE DIALÓGICO Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades...que produce el diálogo igualitario.
ELEMENTO CLAVE DEL APRENDIZAJE	El profesorado.	El alumnado.	Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona.
FORMACIÓN	DEL PROFESORADO EN los contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	DEL PROFESORADO EN conocimientos del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	DEL PROFESORADO, FAMILIARES Y COMUNIDAD EN conocimientos de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar, pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, aumenta las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a la diferencia se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Fuente: Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008.

Tal y como se observa en la figura anterior, en la actual sociedad de la información, el foco de atención ya no es la acumulación de la información sino su procesamiento como resultado de las interacciones y el diálogo que se da entre los distintos agentes.

Por lo tanto, los alumnos ya no aprenden únicamente en la clase, sino que aprenden en la calle, en la biblioteca del barrio, en casa y en todos aquellos lugares en los que se propicie una interacción (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Además, cabe destacar que este aprendizaje dialógico se puede definir a través de siete principios que son: (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008)

- 1) El **diálogo igualitario**: este principio defiende la idea de que el peso y valor de todos los argumentos que se establecen durante el diálogo no depende de quién los emita, sino de la calidad de los mismos. Por lo tanto, todas las aportaciones y opiniones son válidas sin importar la función, el origen social o la edad de quién las emite.
- 2) La **inteligencia cultural**: según este principio, todas las personas poseemos una inteligencia relacionada con la propia cultura y que comporta el saber académico, el práctico y el comunicativo. En consecuencia, nos capacita para actuar, reflexionar y consensuar.
- 3) La **transformación**: defiende que la educación no se debe adaptar a los contextos de cada alumno, sino transformarlos. A través del diálogo igualitario que se da en las interacciones promovidas en las Comunidades de Aprendizaje, es posible mejorar el aprendizaje y la vida de las personas.
- 4) La **creación de sentido**: Para aumentar la motivación de los alumnos, ya que muchos de ellos no encuentran el sentido de asistir al colegio, es necesario promover un aprendizaje basado en los propios intereses y necesidades de los alumnos. De esta manera, los alumnos encontrarán el sentido de aquello que están aprendiendo.
- 5) La **solidaridad**: las Comunidades de Aprendizaje se basan en prácticas educativas democráticas, es decir, todos participan en un proyecto común, ya que sólo así se podrán superar las adversidades y mejorar la situación de las personas.
- 6) La **dimensión instrumental**: incluye aquellos instrumentos que son fundamentales para que una persona pueda vivir en la sociedad (el diálogo, la reflexión, contenidos y habilidades escolares...) y es por ello que la escuela debe facilitar el acceso a dicho conocimiento instrumental.

- 7) La **igualdad de diferencias**: este principio defiende la diversidad de las personas y la igualdad en sus derechos de ser y de ser respetadas.

A pesar de que estos principios se presenten y se definan de forma separada, en la práctica se dan todos ellos de manera conjunta e interactiva.

La razón por la que corresponde hablar sobre este aprendizaje dialógico, es que a partir de dicha teoría se puede deducir que el clima familiar cobra gran importancia, ya que si éste es positivo, a su vez las interacciones entre los miembros de la familia también lo serán con su posterior repercusión en el éxito escolar. Por otro lado, como hemos visto en los siete principios que definen este aprendizaje, esta teoría recalca y apoya la relevancia de la variable estructural del nivel cultural.

En conclusión, el diálogo juega un papel fundamental en la sociedad actual, y es por ello que los profesionales de la educación deben de promover espacios en la escuela en los que se produzcan estas interacciones, pero no sólo entre los alumnos sino también entre éstos y los profesores, entre los profesores y las familias, entre las familias y los alumnos, es decir, entre toda la comunidad educativa.

PERCEPCIONES, ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES HACIA LOS HIJOS

Así mismo, cabe destacar que en los últimos años han abundado las investigaciones centradas en conocer el rol ejercido por distintos constructos psicológicos parentales (conductas, percepciones, cogniciones) sobre el desarrollo psicoeducativo de los hijos (Robledo y García, 2009), ya que parece que las actitudes de éstos respecto a sí mismos y a los propios hijos también son un factor determinante en su desarrollo.

Según Zárate, Montero y Gutiérrez (2006, citados por Robledo y García, 2009), aquellos progenitores que presentan un concepto negativo de sí mismos sintiéndose así incapaces de ofrecerles a sus hijos unos cuidados acordes a sus necesidades, tienden a rechazarlos con más probabilidad. Esto causa en los niños un desajuste psicosocial y en consecuencia una autoestima baja, desconfianza, una percepción del mundo como algo inseguro y hostil, viéndose todo esto reflejado en su rendimiento académico.

Por el contrario, aquellos padres que se sienten seguros de sí mismos y con la suficiente capacidad como para educar a sus hijos y ofrecerles lo necesario para cubrir sus necesidades básicas, suelen presentar actitudes positivas hacia ellos. Esto se ve reflejado en el desarrollo de los niños (mayor autoestima, buen comportamiento, mayor confianza...) y a su vez, en el rendimiento académico.

Por lo tanto, muchas veces se intenta aumentar la autoestima de los niños, pero ¿hay que aumentar la autoestima de los éstos o de sus progenitores? Quizás si se eleva la autoconfianza de los progenitores, en consecuencia, se acrecentará la de los hijos.

Lo mismo afirman Marchesi y Martín (2002, citado por Díaz, 2003), quiénes indican que las expectativas que los progenitores tienen depositadas en sus hijos influyen notablemente en su rendimiento académico. Y lo mismo afirma Jaume Carbonell (1996) en su libro "La escuela: entre la utopía y la realidad", ya que tras recoger diversos estudios, concluye que "las ambiciones sociales y las aspiraciones y las expectativas de los padres respecto a la educación de los hijos tiene mucho que ver con el éxito escolar".

Nuevamente, cabe nombrar la teoría del aprendizaje dialógico, y en concreto uno de sus principios, el diálogo igualitario. Según este principio, para que el producto de una interacción sea el aprendizaje, en esta interacción se debe dar un diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que se tengan en cuenta todas las opiniones y todas las aportaciones (Aubert et al., 2008). Por lo tanto, es esencial que para que se produzca una interacción positiva entre los miembros de una familia, todos respeten y valoren las aportaciones de los otros. Y en concreto, que los padres valoren las intervenciones de sus hijos, ya que todos los argumentos que se establecen en el diálogo tienen el mismo peso sin importar quién los emita, sino su validez. Esto va ligado a las expectativas y actitudes que los padres tengan hacia ellos, ya que si estas actitudes son positivas y realmente creen que las opiniones de sus hijos tienen un gran peso y valor, en consecuencia tomarán en mayor consideración sus puntos de vista y el diálogo tendrá las respectivas consecuencias positivas.

IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN

Alineándonos con Garreta (2017), la idea de que, a pesar de los intentos realizados por las escuelas y las familias en su afán de configurarse como dos mundos distintos, parece que cada vez son más conscientes de que se necesitan el uno al otro y que debe derribarse ese alto muro que los separa.

Un reflejo de esto es que las políticas educativas de los Estados miembros de la Unión Europea, sostenidas en los pilares de la Estrategia Europea 2020 y en la Estrategia para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación (2020), han empezado a relacionar el éxito o fracaso escolar, el abandono, el absentismo y otros problemas de carácter educativo con la implicación y comunicación de las familias con las escuelas (Palaudàrias, 2017, coordinado por Garreta, 2017). Así mismo, en el Consejo de Ministros de Educación de 2013 se conversó sobre la trascendencia de la cooperación de las familias para lograr una educación de calidad apoyándose en los datos obtenidos en el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar (Comisión Europea, 2001). En este informe, a la participación de las familias se le asigna el número doce en la lista de indicadores de calidad educativa.

¿Tan importante es la participación de las familias en la vida escolar? Para responder a esta pregunta, numerosos estudios han depositado una gran cantidad de esfuerzo en conocer la repercusión de dicha implicación (Robledo y García, 2009). De hecho, ya desde los años 80, numerosas investigaciones realizadas demostraron que “una parte importante de los resultados de la Educación Infantil se explicaban a partir del tipo de relaciones en que se implicaban los agentes educativos, padres y maestros” (Vila, 2014, p.28, citado por Silvero, 2016). Así mismo, numerosos estudios nacionales e internacionales han demostrado que la implicación familiar tiene un impacto positivo en los resultados académicos de los niños (Desforges, 2003; Harris y Goodall, 2008, 2009; Lindsay y Davis, 2009; Fan y Chen, 2001; Feuerstein, 2000; Jeynes, 2003, citados por Vigo, Dieste y Julve, 2017, coordinado por Garreta, 2017) y por lo tanto, cuando las escuelas trabajan de manera conjunta con las familias, no sólo aumenta el rendimiento del alumnado sino también la calidad de la educación (Bolívar, 2006; San Fabián, 1994; Smith, 2006, citados por Garreta, 2017).

Es preciso nombrar en este punto del discurso a dos psicólogos que supusieron una revolución en la historia de la psicología y cuyos estudios evidencian que la familia juega un papel clave en el desarrollo integral de los niños. Por un lado, es importante recordar el concepto de “aprendizaje vicario o modelo” aportado por Albert Bandura (1986, citado por Alonso, P., 2010). Se trata de un aprendizaje basado en la observación de un modelo (madre, padre, hermano...) con el fin de extraer una conclusión sobre qué conductas son buenas o malas y sobre qué funciona o no. Por lo tanto, el niño necesita de los Otros en su proceso de aprendizaje, y en concreto, de su entorno más próximo (la familia). De hecho, ¿no tiene lugar en la familia la socialización primaria? La socialización primaria es la primera que atraviesa el adulto en su niñez y consiste en un importante proceso en el que el individuo asimila las normas, valores y hábitos que le permitirán desarrollarse y vivir en sociedad (Caro, 2016). Esa interiorización de las normas sociales y culturales está mediatizada por la familia, la cual actúa como modelo (aprendizaje vicario) para el niño a la hora de comprender cómo es la sociedad. Y por otro lado, es esencial evocar la concepción ecológica del ser humano de Brofenbrenner (1986, citado por Ruíz de Miguel, 2001), según la cual es necesario tener en cuenta los contextos de los que forma parte el ser humano (familia, escuela, sociedad...) así como las relaciones establecidas entre dichos entornos para poder comprender su desarrollo y su proceso educativo. Ambas teorías señalan la conveniencia de tener en cuenta siempre ambos contextos educativos (familiar y escolar) y la imprescindible comunicación entre ellos (Silvero, 2016).

¿No necesita el ser humano nada más nacer a sus progenitores? A diferencia de los animales, el ser humano no nace ya formado, sino que posee una “plasticidad” que le permite abrirse a una amplia variedad de patrones de comportamiento (Naval, 2004, citado por Caro, 2016). Y se debe a esta plasticidad humana, la necesidad del ser humano de ayuda y de dependencia durante su infancia (primera socialización). Así mismo, otra prueba clara de la naturaleza social del ser humano es el caso de los niños salvajes. Como consecuencia de la ausencia de contacto social, estos niños no pudieron desarrollar sus habilidades sociales, lo que evidencia la crucial importancia del Otro (sobre todo de la familia) en el desarrollo de los niños (Caro, 2016). Y como afirma García Ruiz (1999, citado por Caro, 2016), en esa socialización primaria son de

vital importancia tanto la afectividad como los vínculos emocionales, los cuales precisan de un ámbito de intimidad que sólo es posible en la familia. Esta familia, además, juega un papel muy importante en los tres primeros años de vida del niño durante los que ésta procurará que sus necesidades básicas estén satisfechas (Rivas, 2012, citado por Caro, 2016). Por lo tanto, los progenitores son los primeros agentes socializadores (Hidalgo García, Sánchez Hidalgo y Lorence, 2008, citado por Caro, 2016). Sin embargo, no sólo son cruciales para la satisfacción de las necesidades básicas, sino que también es muy significativo que los progenitores creen un apego adecuado que proporcione al niño la seguridad precisa (Caro, 2016). Esta teoría del apego pone de relieve nuevamente las necesidades afectivas de los seres humanos desde el primer momento de vida, y por lo tanto, la gran urgencia de establecer un vínculo emocional con sus referentes más próximos (sus progenitores).

Pourtois y Desmet (1997) y Sanders y Sheldon (2009) ya afirmaban también que la participación de las familias tiene una repercusión positiva en el desarrollo social, en los aprendizajes y en los comportamientos de los alumnos (Garreta, 2017). Otras publicaciones más recientes (Sarramona y Rodríguez, 2010; Egido, 2014; Castro et al., 2015 y Capdevila, 2016, citados por Garreta, 2017) también determinan el alcance de esta participación en el logro de la calidad educativa. Rakocevic (2014, citado por Paludàrias, 2017, coordinado por Garreta, 2017) recalca la relación existente entre el éxito o fracaso escolar del alumnado con la participación de las familias en los centros educativos. Por otro lado, las evaluaciones nacionales e internacionales (TIMS, PISA, PIRLS...) de rendimiento también reconocen su envergadura.

Generalmente se hace hincapié en los beneficios que las escuelas y los alumnos obtienen a raíz de la implicación familiar, sin embargo, quiero resaltar que las familias también adquieren notables ventajas. Algunos autores como Olmsted (1991, citado por Paludàrias, 2017, coordinado por Garreta, 2017) reconocen esos resultados positivos para las familias como el desarrollo de competencias relacionadas con la escuela y la escolarización de sus hijos, aumenta su implicación en la escuela y el aula, además de desarrollar actitudes más positivas al otorgarle una mayor importancia a la educación de sus hijos, crecen sus expectativas, etc. (Grant y Ray, 2013, citado por Paludàrias, 2017, coordinado por Garreta, 2017).

De este modo, se puede concluir que la implicación de la familia en la escuela es relevante y un factor determinante en el rendimiento y desarrollo de los alumnos. Pero, ¿qué se entiende por participación de las familias? Este concepto no posee una definición unívoca (Vallespir, Rincón y Morey, 2017, coordinado por Garreta, 2017), y aunque las diferentes definiciones aportadas comparten puntos en común, también muestran muchos matices (Palaudàrias, 2017, coordinado por Garreta, 2017). Esto se debe a que no hay dos escuelas iguales, y tampoco dos familias semejantes, sino que existe una gran variedad de escuelas y familias que defieren notablemente las unas de las otras. Como consecuencia, existen numerosas maneras de participar (Garreta, 2017).

No obstante, a partir de las reflexiones elaboradas por Palaudàrias (2017, coordinado por Garreta, 2017), a través de diversas entrevistas realizadas a distintos agentes educativos, he elaborado una definición que conjuga las diferentes declaraciones y conclusiones aportadas por los mismos de lo que debería comportar este concepto de participación educativa de las familias. En primer lugar, un hecho destacable es que todos los agentes entrevistados (representantes sindicales, representantes de las federaciones de AMPA, la administración educativa y movimientos de renovación pedagógica) ponen de relieve la necesidad de una comunicación escuela-familia. Así, la participación de las familias es un derecho y un deber de las mismas que se debe facilitar mediante la creación de una comunidad de aprendizaje iniciada no por los profesionales, sino por el alumnado y más adelante, por los padres. De este modo, se parte de la idea de igualdad entre escuela y familias, colaborando ambos de manera asociada y compartiendo las funciones de educación, socialización e instrucción. Una comunidad de aprendizaje guiada por el reconocimiento mutuo, la convivencia y el diálogo con el objetivo de facilitar el desarrollo integral del alumnado. Es decir, en la comunidad de aprendizaje la familia y la escuela se complementan, de manera que las familias saben qué pasa en la escuela y la escuela conoce qué pasa en las familias, desempeñando las funciones que competen a cada una, para lo cual es necesario que las familias conozcan lo que pueden y deben hacer en la escuela. Finalmente, cabe destacar que no sólo la sociedad debe participar en esa comunidad educativa, sino que ésta también debe participar en la sociedad partiendo del principio de que la escuela

ocupa una posición importante dentro de la sociedad. Es por ello que a partir de ahora, utilizaré el término “corresponsabilidad educativa” para referirme a la participación de las familias en la escuela.

Cabe recalcar el hecho de que muchos de los agentes educativos entrevistados hablasen de la importancia de delimitar qué debe hacer la escuela y qué debe hacer la familia. Ya que como advierte Silvero (2016) no hay que confundir el significado de “complementar” con el de “delegar” o “abandonar” las tareas educativas propias del contexto familiar en los profesores. ¿Hasta qué punto debe la familia hacerse cargo de esa corresponsabilidad educativa?

A partir de las reflexiones aportadas por Vallespir, Rincón y Morey (2017, coordinado por Garreta, 2017) en el libro “Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela” junto con las de Comellas (2009), he elaborado la siguiente tabla en la que se muestran aquéllas tareas que son propias de los maestros y las que son propias de las familias.

Tabla N°3. Tareas propias de los maestros y de las familias.

MAESTROS	FAMILIAS
Ofrecer recursos que permitan interpretar la información.	Albergar y aplicar el conocimiento escolar en el ámbito familiar y cotidiano.
Estructurar la información y procurar ejes básicos de conocimiento en los que basar el conocimiento (cultural y científico).	Responsabilizarse del comportamiento, higiene, alimentación y asistencia de sus hijos a la escuela.
Procurar espacios en los que haya un encuentro entre la familia y la escuela.	Cumplir las obligaciones recogidas en el PEC.
Interesarse por la formación, las actividades y la vida de las de familias.	Respetar las decisiones de los profesionales y valorar sus recomendaciones para promover el adecuado aprendizaje de sus hijos.
Dialogar con las familias para establecer acuerdos o pautas que favorezcan el aprendizaje del alumnado.	Participar en la labor educativa del centro, en las actividades que se propongan, en los compromisos educativos...
Valorar los recursos de cada familia y sus esfuerzos por colaborar en el desarrollo integral de sus hijos.	Estar informada y apoyar la evolución del proceso educativo de los hijos.
Orientar a las familias bajo el principio de igualdad de condiciones.	Interesarse por la formación de sus hijos y en las actividades que se llevan a cabo en la escuela.
Favorecer la comunicación escuela-familia mediante distintos recursos.	Favorecer la comunicación familia-escuela mediante distintos recursos.

Fuente: elaboración propia a partir de Vallespir, Rincón y Morey (2017) y Comellas (2009).

Así mismo, me parece primordial tener en cuenta el estudio realizado por Garreta (2015, citado por Garreta, 2017) acerca de los factores influyentes en la relación familia-escuela y que favorecen el éxito del alumnado. Tras entrevistar a 353 directores y jefes de estudio de centros de enseñanza pública en Cataluña, concluyó lo siguiente:

Tabla Nº4. Factores influyentes en la relación familia-escuela.

FACTORES	%
Participación de las familias en la escuela	46,7
Compartir objetivos familia y escuela	34,8
Comunicación fluida familia-escuela	31,4
Confianza mutua	24,6
Relación continuada/fluida familia-escuela	17,6
Coordinación frecuente familia-tutores	12,7
Confianza de las familias en la escuela	6,8
Escuela abierta a las familias	10,2
Confianza de los docentes en las familias	1,7
Buena relación del centro con la AMPA	0,8
Otras	7,1
No sabe/no contesta	0,3

Fuente: Garreta (2015, citado por Garreta, 2017)

Como ya se ha mencionado anteriormente en varias ocasiones, para que se dé esa corresponsabilidad educativa, es vital la comunicación y el diálogo entre ambos agentes educativos. Y a su vez, para que se pueda dar dicho diálogo entre familia y escuela, es imprescindible la presencia de un clima de confianza y de comprensión (Comellas, 2009), así como reciprocidad para que ambos se sientan en igualdad de condiciones (Silvero, 2016). En el apartado de este trabajo en el que se habla de la variable del nivel cultural de la familia, ya se manifestaba la relación existente entre el nivel cultural de la familia para que esta se sienta en igualdad de condiciones o no respecto a la escuela, y en cómo esto influye en su participación y asistencia a la misma.

Sin embargo, aunque muchas veces tanto docentes como familias se esfuerzan para que se dé esa comunicación, existen una serie de barreras de comunicación ineludibles. Es importante conocer cuáles son esas barreras de comunicación para intentar romperlas. Garreta (2017) establece cuatro tipos de barreras a la comunicación:

- 1) Las barreras lingüísticas.
- 2) Las barreras socioeconómicas.
- 3) Las barreras culturales.
- 4) Las barreras institucionales.

Así mismo, el estudio mencionado anteriormente de Garreta (2015, citado por Garreta, 2017) posibilitó conocer las barreras que los equipos directivos y representantes de madres y padres (2008) consideran como las más importantes para establecer una comunicación fluida entre la escuela y las familias.

En primer lugar, se exponen los obstáculos atribuidos a las familias por orden de relevancia:

Tabla N°5. Obstáculos atribuidos a las familias para establecer una comunicación escuela-familias.

CAUSAS ATRIBUIDAS A LAS FAMILIAS
Falta de interés de los padres
Los padres no comprenden qué espera de ellos el profesorado
Desconocimiento del sistema educativo por parte de los padres
Falta de tiempo
Bajo nivel cultural de los padres
Conflicto cultural de la familia con la escuela
Desconocimiento total/parcial del idioma
Desconfían del trabajo de los docentes
No se valora el trabajo de los docentes
Individualismo
Otros atribuidos a las familias

Fuente: Garreta (2003, 2008, 2015, citado por Garreta, 2017)

La tabla anterior evidencia que la falta de interés de los progenitores no es más que una consecuencia de la falta de conocimiento de éstos, ya sea por el idioma,

desconocimiento del sistema educativo, choque cultural, etc. Por lo tanto, es esencial que los progenitores estén informados y se les proporcione el conocimiento necesario para que se pueda establecer con más facilidad esa comunicación entre éstos y la escuela.

En segundo lugar, se exponen los obstáculos atribuidos a la escuela y sus profesionales por orden de relevancia:

Tabla N°6. Obstáculos atribuidos a la escuela y sus profesionales para establecer una comunicación escuela-familias.

CAUSAS ATRIBUIDAS A LA ESCUELA Y SUS PROFESIONALES
El profesorado no comprende qué quieren/piden los padres
Currículum escolar poco flexible
Falta de interés por parte del profesorado
Falta de formación del profesorado
La escuela no se esfuerza en darse a conocer
Falta de fluidez en la transmisión de la información
Escaso apoyo por parte de la administración educativa
Otras atribuidas a la escuela

Fuente: Garreta (2003, 2008, 2015, citado por Garreta, 2017)

Cabe destacar que la primera causa atribuida a la escuela y sus profesionales, opino que está en relación a las causas atribuidas a las familias por desconocimiento. Muchas veces el profesorado no entiende lo que piden los padres por desconocimiento del idioma o porque no se encuentran en igualdad de condiciones en cuanto a conocimiento sobre el sistema educativo, lo que genera esta incomprensión. Como consecuencia de esto y la falta de formación del profesorado, los profesionales van perdiendo progresivamente el interés por establecer una comunicación fluida con las familias de sus alumnos.

En tercer lugar, se exponen las causas atribuidas al alumnado por orden de relevancia:

Tabla N°7. Obstáculos atribuidos al alumnado para establecer una comunicación escuela-familias.

CAUSAS ATRIBUIDAS AL ALUMNADO
Los alumnos dificultan la comunicación

Fuente: Garreta (2003, 2008, 2015, citado por Garreta, 2017)

Es curioso que únicamente haya una causa que se le atribuya al alumnado, lo que pone de relieve que la responsabilidad de esta falta de comunicación recae por igual tanto en las familias como en los profesionales de la escuela, siendo éstos la clave para que se produzca un cambio.

Por último, se exponen las causas atribuidas tanto a las familias como a los profesionales por orden de relevancia:

Tabla N°8. Obstáculos atribuidos a las familias y profesionales para establecer una comunicación escuela-familias.

CAUSAS ATRIBUIDAS A FAMILIAS Y PROFESIONALES
Desconocimiento total/parcial del idioma de comunicación
Causas generales
Falta de confianza mutua

Fuente: Garreta (2003, 2008, 2015, citado por Garreta, 2017)

Sin embargo, gracias al momento histórico en el que estamos inmersos y a la considerable incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela, cada vez es más fácil romper las barreras expuestas anteriormente. Thompson y Mazer (2012, citados por Garreta, 2017) indican que en la actualidad las escuelas cuentan con una gran variedad y cantidad de vías y recursos que permiten mejorar esa relación entre los padres y los maestros.

A continuación se muestra una tabla en la que se presentan los canales de comunicación más frecuentes en los centros escolares:

Tabla N°9. Canales de comunicación frecuentes en los centros escolares

SEGÚN EL CANAL			
Tradicionales	Tecnológicas		
Tutorías Agenda escolar Contactos personales	Plataformas Correo electrónico Teléfono	Familiares (individuales)	SEGÚN EL DESTINATARIO
Circulares y notas Reuniones grupales Panel de anuncios Revista del centro	Plataformas Correo electrónico Web Blog	Grupales	

Fuente: Garreta (2017)

Como se observa en la tabla anterior, son numerosos los canales comunicativos mediante los cuales se pueden comunicar las escuelas con las familias y viceversa, puesto que ya no sólo existen los canales tradicionales (circulares, reuniones grupales, carteles, entrevistas individuales...) sino que en la actualidad también contamos con nuevos medios tecnológicos (páginas webs, blogs, correos electrónicos, plataformas digitales...) que aumentan enormemente las posibilidades comunicativas entre familia y escuela (Garreta, 2017). Sin embargo, aunque gracias a las nuevas tecnologías la sociedad es cada vez más dialógica y por lo tanto, las familias también lo son, aún queda un largo camino por recorrer para que tanto familias como profesores formen parte de esa “corresponsabilidad educativa”.

Tal y como hemos visto hasta ahora, hay evidencias de que la implicación de las familias en la vida escolar es muy positiva para los alumnos, puesto que reduce el absentismo escolar, mejora el rendimiento académico y mejorar la convivencia. Pero, ¿qué hacen las escuelas para promover esa participación? Un claro ejemplo de esto son las escuelas que han decidido funcionar como una “comunidad de aprendizaje”. ¿Y qué es una comunidad de aprendizaje? Flecha (2003) define este término como una comunidad de personas que aprenden conjuntamente, es decir, se basa en el aprendizaje recíproco, puesto que unas aprenden de otras. Por lo tanto, en las escuelas ya no es el profesor el único que enseña y el alumno el que aprende, sino que todos enseñan y todos aprenden, incluyendo esto a profesionales de la educación, alumnos, familias, etc. Pero lo que más llama la atención de estas comunidades es que son comunidades abiertas, es decir, en las escuelas entran otros agentes educativos distintos a los profesores como son estudiantes universitarios, maestros jubilados, vecinos del barrio, abuelos, familiares, etc., fomentando así no sólo la implicación y participación de las familias en la escuela sino también la de otros agentes educativos. Como consecuencia de que las familias participen en el aula, éstas se convierten a su vez no sólo en agentes consultivos o decisivos, sino también en agentes educativos y evaluativos. La importancia de que esta diversidad de agentes educativos se unan a la vida escolar recae, recordando lo dicho anteriormente, en que los alumnos no solamente aprenden del profesor, sino que aprenden de las interacciones y diálogos

que establecen en su día a día con distintas personas, convirtiéndose estos a su vez en agentes educativos.

¿Hay que adaptarse o transformar la realidad? Cada vez son más las escuelas que se están uniendo a este proyecto transformador, ya que las distintas actividades educativas de éxito realizadas han demostrado que efectivamente, el nivel académico de los alumnos mejora en todas las asignaturas, el abandono y la repetición disminuye, aumenta la participación de todos los agentes educativos y las actitudes solidarias, así como favorece la mejora de las condiciones de vida de todas las personas implicadas. Y cabe preguntarse: ¿Qué tiene que hacer una escuela para convertirse en una comunidad de aprendizaje? Flecha (2003) define seis fases que son: la **sensibilización** para conocer la base científica del proyecto e identificar fortalezas y desafíos de la escuela, la **toma de decisión** de convertirse en una comunidad de aprendizaje de manera consensuada por toda la comunidad educativa, el **sueño** de creer que una escuela diferente es posible, la **selección de prioridades** para conocer qué sueños son más urgentes y por último la **planificación** de las distintas actuaciones mediante la creación de comisiones.

Me gustaría concluir este apartado con una frase de José Antonio Marina que dice “toda la tribu educa” o “hace falta toda una aldea para educar a un niño” (citado por Silvero, 2016).

4.2. LA EDUCACIÓN TRANSFORMA LA VIDA

¿La educación puede transformar la realidad? Ya en los años 60 surgía esta cuestión, cuya respuesta podría describirse como pesimista y desalentada. Y es que, tal y como manifiesta Cancio (1988), fueron varios los precursores de una teoría que defendía el **papel reproductor de la escuela**. Entre estos filósofos, destaca Bourdieu (1970, citado por Cancio, 1988), el cual defiende que la educación y las escuelas no luchan contra las desigualdades sociales, sino todo lo contrario, las perpetúan. Según el citado autor, los sistemas escolares generan un “habitus”, lo que quiere decir que enseñan la cultura de una clase social determinada convirtiéndose esta cultura en una cultura dominante. Por lo tanto, la función principal de la escuela es cultural, ideológica y de adoctrinamiento, en la que los profesores inculcan y los alumnos se convierten en

sujetos pasivos que deben aceptar y someterse a una serie de reglas y valores, muchas veces opuestas a las suyas, anulándose de esta manera su capacidad de pensar, su pensamiento crítico, su libertad de expresión, etc. (Bourdieu, 1970, citado por Cancio, 1988) ¿Y cuál es el resultado de esta educación? La reproducción y conservación de la estructura social así como de las desigualdades entre las distintas clases sociales.

Pero, ¿esta es la educación que queremos? Evidentemente, la educación no puede ser ajena a las desigualdades sociales e injusticias, y mucho menos, ser partícipe de esa perpetuación de la pobreza y de la exclusión social que experimentan muchos sectores de la sociedad. De hecho, tal y como ha demostrado en sus numerosas prácticas la UNESCO (2013), la educación es una de las herramientas más poderosas para poner fin a las desigualdades e injusticias, puesto que posee un **gran poder transformador**. Entre algunas de las consecuencias que conlleva una educación de calidad destacan la reducción del número de matrimonios entre menores, la reducción del número de partos de menores, un aumento de la tolerancia de las personas, potencia el crecimiento económico, genera una mayor preocupación por el medio ambiente, salva la vida de las madres y de los hijos, mejora la nutrición de los niños, acrecienta las posibilidades de trabajo tanto de mujeres como de hombres, etc. Por lo tanto, es innegable que la educación puede mejorar las condiciones de vida de muchas personas y combatir en consecuencia muchas de las desigualdades presentes de las que son víctima muchas familias.

Cada vez son más los profesionales de la educación que abandonan su zona de confort y apuestan por una educación para la ciudadanía global, es decir, perciben de una manera transformadora la educación. ¿Y en qué consiste esa mirada? La educación deja de preocuparse por generar un producto, sino que se entiende como un instrumento humanizador que capacita para mejorar este mundo cosmopolita ²(que no globalizado), desde una comprensión crítica de lo que sucede en él (Intermón Oxfam, 2007). Ya no se concibe el mundo como algo sobre el que sólo tienen poder unos pocos, sino que se trata de un mundo interconectado del que todos somos

² Beck (2005) diferencia entre “globalización” y “cosmopolitización”. Mientras que el primero está ligado al ámbito económico, el segundo hace referencia al reconocimiento de la relación de interdependencia entre los mundos sociales y de los derechos humanos.

responsables, ya que nuestras acciones repercuten en él tanto para bien como para mal. Se trata de una **“mirada cosmopolita”** caracterizada por la preocupación por cada uno de los seres humanos del planeta y no sólo por aquellos que son cercanos (familias, amigos...), potenciándose de esta manera una mayor solidaridad, justicia, igualdad y dignidad de todos los seres humanos (Pogge, 2005, citado por Intermón Oxfam, 2007). Además, esta mirada desarrolla por un lado la “conciencia antropológica”³, es decir, el reconocimiento de nuestra individualidad en nuestra diversidad (Morin, 2001, citado por Intermón Oxfam, 2007), y por otro lado la “empatía cosmopolita” o “globalización de las emociones”, que permite ponerse en el lugar del otro para comprender su sufrimiento y sus acciones (Beck, 2005, citado por Intermón Oxfam, 2007).

En definitiva, la educación para la ciudadanía global potencia el encuentro con el otro, el respeto, la comprensión, la igualdad, el aprendizaje cooperativo y solidario, la empatía, etc., y en conclusión, el volver a creer en el ser humano y en su capacidad para actuar con justicia y solidaridad, haciendo de este modo que el mundo sea un poco mejor. Y es esa visión positiva y posibilista (otra educación es posible) la que lleva a tomar conciencia de las injusticias de nuestro mundo y a desarrollar un sentimiento de “corresponsabilidad” en la resolución de dichas injusticias mediante un diálogo igualitario (Intermón Oxfam, 2007). Y es por eso, que cada vez son más las escuelas que acogen una corriente comunicativa basada en el diálogo, es decir, que creen en el “aprendizaje dialógico” ya explicado anteriormente y en el que juegan un papel muy importante las familias durante los primeros años.

4.3. ESCUELAS DE ÉXITO

Es necesario en primer lugar conocer el significado del término **“escuelas de éxito”** para poder proseguir con el discurso.

Muñoz en 1997 ya realizaba una primera aproximación a este término afirmando lo siguiente: «La escuela eficaz es, pues, la que consigue los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social y

³ Morin (2001) defiende que para comprender lo humano hay que comprender su unidad en su diversidad y su diversidad en su unidad, fomentando de esta manera la inclusión y la interculturalidad

humanamente relevantes» (citado en el XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015). Es primordial que se fije como objetivo ineludible el que todas las escuelas sean «escuelas de éxito», de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades, de equidad en la educación y de compensación de desigualdades, con el fin de lograr el éxito escolar en el proceso educativo de todo el alumnado. De esta forma, se estará luchando contra la exclusión en todas sus formas: social, cultural, educativa, étnica, religiosa, de género, económica, etc.

¿Y qué hacen las escuelas para promover ese compromiso con el mundo a través del aprendizaje dialógico? Como ya hemos citado anteriormente, es clave la concepción de las escuelas como **comunidades de aprendizaje** en las que se implica la comunidad entera (profesionales de distintas áreas, familias, vecinos, voluntarios, jubilados...), lo que permite que no sólo los alumnos se sientan partícipes de luchar contra las injusticias sociales sino toda la comunidad involucrada. Esto a su vez, permite erradicar la pobreza, exclusión, marginación, etc., que viven las propias familias de los alumnos. Y es sólo entonces cuando el término “escuelas de éxito” alcanzará plenamente su significado.

A raíz de las conclusiones extraídas del Informe Coleman (1966, citado por Bolívar, 2008) en las que se afirmaba que “la escuela no importa” y en las que se otorgaba un papel decisivo a la hora de explicar el rendimiento académico a aquellas variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y su nivel socioeconómico, se comienza a investigar sobre el impacto de la escuela en los aprendizajes y vida del alumnado. Tras analizar distintas experiencias educativas en entornos principalmente desfavorables se empieza a cambiar esa primera idea de que la escuela no importa por la idea de que la escuela juega un papel decisivo en la vida de los alumnos, y en especial de aquellos con mayores dificultades familiares.

En el siguiente apartado, se recoge una pequeña muestra de cómo algunas escuelas españolas están cambiando la realidad no sólo de los alumnos y de sus familias, sino de barrios enteros.

5. ESTUDIOS DE CASO. EXPERIENCIAS DE SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES.

Son muchas las escuelas que en su ímpetu por superar las desigualdades que se dan en la sociedad, y por lo tanto, en las familias de sus alumnos, han llevado a cabo distintas experiencias y proyectos que han permitido dicha superación, convirtiéndose así en “escuelas de éxito”.

CEIP NTRA. SEÑORA DE GRACIA DE MÁLAGA (ANDALUCÍA)

“Una escuela de relaciones”

El CEIP Ntra. Sra. de Gracia es una pequeña escuela pública compensatoria, es decir, su educación está destinada al alumnado en situación de desventaja social procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas, con el fin de que éstos accedan al sistema educativo y sobre todo que no lo abandonen (Gómez, Jáimez, Jiménez y Martín de Soto, 2009).

Imagen Nº1. Mural pintado por toda la Comunidad



Fuente: Ceipelgracia.com (2017)

Como se puede deducir, a este colegio público accede una **población muy deficitaria**, tanto sociocultural como económicamente, con grandes **problemas de estructuras familiares** y con **expectativas muy bajas** sobre lo que la escuela les puede aportar a sus hijos (Gómez et al., 2009). Más concretamente, está formada por aproximadamente 175 alumnas y alumnos, de los que el 90% proceden de zonas marginales de Málaga con alto índice de paro y economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico) así como **bajo nivel cultural** (Gómez et al., 2009). De hecho, la Junta de Andalucía declaró en 1997 esta zona como con Necesidades de

Transformación Social. Además, en los últimos años ha recibido un gran número creciente de alumnos inmigrantes (más del 28% en el curso 2001/2002), por lo que conviven diversas culturas (la predominante es la gitana) con un **nivel socioeconómico bajo** (Gómez, Jáimez, Jiménez y Martín de Soto, 2009).

Esto no ha desanimado nunca a los profesionales que trabajan en esta escuela sino todo lo contrario, les ha impulsado a hacer cada día de esta escuela un lugar mejor. Desde una **filosofía pedagógica compartida**, están convencidos de que es posible otra escuela en la que las protagonistas sean la escucha, la participación, la inclusión, el reconocimiento, el respeto, la autoridad y el cariño (Proyecto Educativo de Centro, 2017). Con esta filosofía pedagógica compartida se comienza la transformación de esta escuela en una Comunidad de Aprendizaje, ya que el principio de “solidaridad”, es decir, el compartir un proyecto común, es esencial para que se dé dicha transformación.

Sin embargo, no se puede centrar únicamente en dar respuesta a ese creciente alumnado con grandes déficits socioculturales, sino que también debe atender a las demandas sociales dando respuesta a los diferentes problemas producidos por la propia sociedad (Proyecto Educativo de Centro, 2017) y dotando a todos los alumnos de los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse favorablemente en la sociedad (“dimensión instrumental”).

Ante este reto, los profesionales del CEIP Ntra. Sra. de Gracia se comprometen con tres aspectos que les resultan claves para poder desarrollar sus diferentes proyectos y propuestas. Estos son (Proyecto Educativo de Centro, 2017):

- 1) **Hacer del centro un lugar amable y cálido.** No sólo significa creer que los conflictos son una fuente inagotable de aprendizajes y conocimiento mutuo, sino que también consiste en crear una escuela cálida en cuya creación participen todos los alumnos que conforman la escuela, de manera que sientan identificados con ella.
- 2) **Un currículum alternativo al libro de texto.** Un ejemplo de esto son por ejemplo los llamados **“grupos interactivos”** (una forma alternativa de organizar a los alumnos en pequeños grupos heterogéneos guiados por la presencia de varias personas que trabajan dentro del aula) con el fin de crear espacios en los que los alumnos puedan

interactuar y dialogar, y a través de dichas interacciones aprender los unos de los otros (aprendizaje entre iguales).

3) **Escuela de relaciones.** Conscientes de que la escuela no es el único agente educativo, este colegio se constituye como una **escuela abierta**, es decir, considera de gran importancia las ayudas que se le ofrecen por parte del exterior (Universidad, Ayuntamiento, Servicios Sociales, Cofradías, Iglesia del barrio...) y más en concreto de las familias.

Este proyecto, “una escuela de relaciones”, gira en torno a dos objetivos principales: **desarrollar la identidad y la autoestima de los niños y niñas del colegio y mejorar la convivencia y el clima escolar.** Son muchas las actuaciones e iniciativas que se han desarrollado en esta escuela para lograr ambos objetivos, sin embargo, se consideró que para que éstos se alcanzasen, era necesaria una mayor **participación de las familias y de la comunidad** (PEC, 2017). Es por ello que me voy a centrar en aquellas iniciativas que persiguen el objetivo de fomentar dicha participación, puesto que además, de eso trata este Trabajo Final de Grado.

En primer lugar, se creó “**una escuela de padres**” en la que se tratan temas como el autoconcepto y la autoestima de sus hijos, la importancia de la comunicación, hábitos de salud e higiene, habilidades sociales, etc. (Ceipelgracia.com, 2017) También, se creó una Comisión que se encarga de proponer, organizar y coordinar las actuaciones, la colaboración del Consejo Escolar y del APA. De esta forma, se potencia el principio de “solidaridad”, puesto que la existencia de estos equipos permite que todos se sientan partícipes de las acciones que se llevan a cabo en la escuela, además de perseguir los mismos objetivos. Así mismo, se favorece el acceso a los conocimientos instrumentales (habilidades sociales, comunicativas, autoestima...) por parte de los padres a través de los diálogos establecidos, los cuales les permitirán desenvolverse mejor en la sociedad (“dimensión instrumental”).

Además, desde el curso 2003/2004 se celebra una vez al mes un encuentro, conocido con el nombre de “**charlas con café**”, entre familias y escuela con la excusa de tomar un café y un bollo (Ceipelgracia.com, 2017). Se trata de un espacio en el que a través del diálogo se intercambian experiencias y formación. Durante estos encuentros, las

familias son las protagonistas, ya que se encargan de seleccionar un tema, de cómo abordarlo, de organizar la charla, presentarlo a las distintas clases, extraer las conclusiones, etc. Durante estos encuentros se pone en juego uno de los principios claves de las Comunidades de aprendizaje, el “diálogo igualitario”, ya que todas las opiniones son tomadas en cuenta, sintiéndose las familias, de esta forma, valoradas y respetadas, así como el de “igualdad de diferencias”, puesto que todas son incluidas sin importar su raza, país, cultura, condición, etc.

Imagen N°2. Familias y profesores reunidos tomando café



Fuente: Ceipelgracia.com (2017)

Otra iniciativa que ha permitido acercar a las familias a la escuela, y más en concreto a las mujeres, es la llamada **“Aula Teatro Madres”** (Ceipelgracia.com, 2017). Se trata de un espacio que tiene lugar una vez a la semana en horario escolar y que es coordinado por una maestra. Durante estos encuentros se llevan a cabo tres fases en un proceso largo de reflexión y creación. La primera fase consiste en la elección de un tema de manera consensuada (la violencia doméstica, la maternidad, lo efímero de la belleza...). La segunda fase la conforman los ensayos en los que se construyen las escenas y se van montando y desmontando. Y por último, se representa la obra delante de los alumnos y en aquellos encuentros demandados a la escuela (Universidad, CEPs, Escuela de adultos...). Las representaciones siempre van acompañadas de un debate entre las madres y el público en el que éstas hablan del trabajo en el aula, del significado que tiene para ellas, el mensaje de la obra, etc. Esta iniciativa no sólo permite estrechar las relaciones entre la escuela y las madres, sino

también entre éstas mismas. Mediante esta iniciativa, se pone en práctica el principio del “diálogo igualitario”, además de permitir crear un espacio en el a través del diálogo todos los participantes aprendan (“dimensión instrumental” y aprendizaje dialógico).

Por otro lado, las **“mañanas de infantil”** se trata de otra iniciativa que consiste en organizar a las clases de Educación Infantil una vez a la semana en grupos interactivos liderados por madres o padres de los alumnos (Ceipelgracia.com, 2017). Estos grupos interactivos son grupos heterogéneos en los que los alumnos aprenden entre ellos a través del diálogos y guiados cada uno de ellos por una persona voluntaria, en este caso, padres y madres de los propios alumnos. De esta forma, se abren las aulas a las familias, se comparten responsabilidades y cuidados y se genera una mayor implicación de las familias en la vida escolar. Algo similar ocurre en Educación Primaria durante los **“martes en familia”**, puesto que cada martes acuden las familias de los alumnos al aula para debatir sobre distintos temas, liderar grupos interactivos, ser partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos, etc. (Ceipelgracia.com, 2017) De nuevo, se pone en juego la “dimensión instrumental”, ya que a través de estos espacios, los alumnos pueden aprender no sólo entre ellos mismos, sino también del diálogo que surge con las familias (aprendizaje dialógico). Por otro lado, como consecuencia las familias se sienten partícipes de la educación de sus hijos, se sienten valorados por la escuela y capaces de participar en las actividades escolares, aumenta su autoestima, mejoran las relaciones con sus hijos y con sus profesores, etc.

Así mismo destaca una iniciativa conocida como **“viernes con clase”**, en la que todos los viernes acuden las familias a la biblioteca del centro para continuar su formación en la lectura y la escritura (Ceipelgracia.com, 2017). La formación de las familias es imprescindible, como hemos visto anteriormente, para que se transformen las escuelas en comunidades de aprendizaje. Además, de estos grupos se encargan personas voluntarias del barrio que acuden semanalmente para prestar su tiempo y sus conocimientos a las familias de la escuela. Y no sólo acuden voluntarios durante este espacio, sino que a lo largo de la semana hay personas voluntarias del barrio (jubilados, estudiantes, otros familiares...) que prestan distintos servicios (organización de la biblioteca escolar, talleres, tertulias...), constituyéndose de esta manera la escuela como una escuela abierta.

Además de las iniciativas explicadas anteriormente, se desarrollan otras estrategias encaminadas a mejorar la **relación con otras organizaciones e instituciones sociales** externas al centro (Servicios de Asistencia Social, el Centro de Salud, la Asociación de Vecinos, el Instituto Andaluz de la Mujer, el Ayuntamiento, ONGS, la Universidad, la Diputación, el periódico “Sur Escolar” y “Canal Sur de Televisión Española”...), **con las familias** mediante la realización de distintas actuaciones que favorezcan su implicación (asistencia a clase con sus hijos, clases sólo para madres, imparten ciclos de conferencias para que acerquen a toda la comunidad educativa a su cultura, forma de vida, problemática..., reciben charlas, talleres, colaboran en tareas de jardinería, de cocina, de huerto escolar, etc.), así como **la relación del tutor con las familias** mediante una programación abierta, flexible y anual para que se dé respuesta a las distintas necesidades de las familias (fiesta de bienvenida, entrevistas individuales, una reunión mensual, creación de la figura “delegado/a” de clase, otros métodos de convocatoria a través por ejemplo del teléfono, “visitas” a las casas de los alumnos/as, invitar a otros miembros de la familia a la escuela...) (Ceipelgracia.com, 2017).

Como consecuencia de las estrategias mencionadas anteriormente junto con otras muchas actuaciones, son grandes los cambios que se han producido en el centro y en el barrio en el que éste se encuentra inmerso (“La Victoria”). Según afirman los maestros y maestras, actualmente se respira un ambiente y un clima mucho más agradable que antes, el absentismo ha desaparecido y las familias están mucho más implicadas (XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015). Además, ha mejorado el rendimiento académico de los alumnos de manera notable en el ámbito de la lectura y escritura, en las matemáticas, la autonomía en el trabajo, el tiempo de concentración, sus intereses y motivaciones, etc.

CEIP LA PAZ (ALBACETE)

“Pasito a pasito: Educar lo es todo”

Este Colegio Público de Educación Infantil y Primaria está ubicado en un barrio de Albacete conocido con el nombre de “La Milagrosa”. ¿Cómo es este barrio? Se trata de un **barrio desfavorecido** situado a las afueras de la ciudad, **muy joven** (su media de edad es de 26 años) y muy masculinizado (88,8 mujeres por cada 100 hombres) en el

que conviven mayormente payos, gitanos y en menor proporción extranjeros (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014).

El 92'17% de la **población del barrio no tiene estudios**, y los pocos que los tienen sólo son estudios primarios (Buenaspracticacomunitarias.org, 2017). En consecuencia de esto, el **abandono**, el **absentismo** y el **fracaso escolar** es muy alto. El 40% de la población se encuentra en **paro** y viven de la chatarra, la venta ambulante, ingresos de inserción y el empleo social (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014). Pili, una alumna de Educación Primaria del Colegio, afirma que “hay muchos en el barrio que buscan chatarra porque han ido al colegio pero se han quitado porque se han casado, se han casado muy pronto y yo no quiero eso” (Ashoka España, 2016). Además, el barrio es reconocido por ser un punto de distribución y tráfico de **drogas** y hay un alto consumo de éstas (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014).

En cuanto a los edificios del barrio, estos se encuentran en mal estado, derruidos y deteriorados, y hay una gran cantidad de basura. Cuenta con 600 viviendas de protección oficial que se alquilan por 35€-50€ y a pesar de este bajo precio, se producen desahucios porque muchas familias no pueden pagarlo (Buenaspracticacomunitarias.org, 2017). Por lo que se puede deducir que el **nivel socioeconómico** de la población de este barrio es **muy bajo**.

A partir del curso 2006/2007 comenzó a funcionar este colegio, el cual cuenta con tres unidades de Educación Infantil, seis unidades de Educación Primaria, cuatro de Secundaria y tres grupos de Educación de Adultos. Los maestros y maestras sabían que se encontraban ante un colegio complejo y diferente, y que por lo tanto, su forma de trabajar también debía de ser distinta (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014). Es por ello que apostaron por convertir de manera consensuada (escuela democrática) la escuela en una **comunidad de aprendizaje** en la que presidiese el **diálogo** (aprendizaje dialógico) para lograr una educación de calidad, así como dos de sus objetivos principales: prevenir el abandono escolar temprano y el fracaso escolar (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014).

Para ello, se han guiado por una serie de estrategias organizativas y metodológicas inclusivas basadas en los principios de las Comunidades de Aprendizaje y guiadas por

el constructivismo, la participación activa, la experimentación, la globalización, la perspectiva de género, la reflexión-acción y la conjugación del trabajo individual con trabajo grupal y colectivo. (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014).

Imagen N°3. Alumnos junto a la Silla Roja de Entreculturas



Fuente: Buenaspracticacomunitarias.org (2014)

Como indica Rosa (citado en Ashoka España, 2016), la directora del centro, uno de los pilares de esta comunidad es que se les tiene en cuenta a todas aquellas personas que quieran formar parte de la misma, ya sean vecinos, voluntarios, familias...así como sus opiniones. De hecho, un padre de un alumno del colegio expresa “me puse de voluntario, me sentí importante, me sentí persona” (Ashoka España, 2016), por lo que como consecuencia de valorar las opiniones de todas las personas, y en especial de las familias, aumenta la **autoestima** de las mismas. Por lo tanto, uno de los principios de las Comunidades de aprendizaje que prima en este colegio es el del “diálogo igualitario”, ya que todos son escuchados y valorados.

Así mismo, los profesionales que trabajan en el centro son conscientes de la importancia de la implicación de la familia y de toda la comunidad educativa en la vida escolar. La directora afirma de nuevo que “sin los familiares es imposible que se pueda educar” (Ashoka España, 2016). Por otro lado, Manolo, profesor del centro, también afirma que el eje y la motivación principal es el barrio y que las personas puedan decidir sobre su propio futuro, favoreciendo el **empoderamiento** de las mismas así como su capacidad para tomar decisiones (Ashoka España, 2016). Es decir, este centro

se constituye como una escuela abierta, ya que aprecia la importancia de la participación tanto de las familias como de otros agentes educativos del barrio con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos así como la transformación de la escuela y de la sociedad.

Otro pilar fundamental de este centro es que trata de que los alumnos adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para participar en la sociedad en el día de mañana, o dicho de otra manera, los conocimientos instrumentales. Por eso, el centro funciona de la misma manera que después estos alumnos se encontrarán en la sociedad y en sus trabajos, es decir, es una **enseñanza integrada** en el barrio y en la sociedad en la que tienen que vivir (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014), viéndose así reflejado el principio de "dimensión instrumental".

En su afán por facilitar el acceso a los conocimientos anteriormente mencionados, algunas de las acciones que se han emprendido y que han favorecido la promoción de un clima de confianza y de diálogo, así como el aumento de la autoestima y la valoración personal, son las asambleas (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014). Estos espacios permiten la creación de interacciones entre los alumnos y entre éstos con otros agentes educativos, posibilitando de esta forma el aprendizaje dialógico y el principio de la "dimensión instrumental". Siguiendo la misma línea, se ha creado un equipo de **mediadores** que interviene cuando surge un conflicto y el cual solucionan mediante el diálogo; los **grupos interactivos** en los que los niños aprenden a interaccionar y a trabajar juntos (aprendizaje entre iguales y trabajo cooperativo) como es el caso, por ejemplo, del "padrino lector" en el que un alumno más mayor enseña a leer a otro más pequeño; los mayores del centro tienen un **programa de reciclaje** en el que está implicado todo el barrio; el aprendizaje de **lengua de signos** gracias a las **voluntarias** que acuden al centro a enseñarlo y a apoyar a aquellos alumnos que son sordos, etc. (Buenaspracticacomunitarias.org, 2014).

Centrándonos en las estrategias llevadas a cabo para favorecer la participación de las familias y del barrio, destaca la formación de **comisiones mixtas**. Estas comisiones están formadas por profesores, familias y vecinos, las cuales se encargan de analizar y poner solución a distintos aspectos (comisión de absentismo, comisión de convivencia,

comisión de aprendizaje, comisión socio-afectiva...). Así mismo, a lo largo de la semana se desarrollan **grupos interactivos, tertulias, asambleas, talleres**, etc., coordinados por las familias de los alumnos. Además, la implicación del barrio en el centro se ve reflejada en la existencia de **“padrinos”** que realizan tanto aportaciones económicas para comprar materiales como servicios (revisiones bucales, revisiones ópticas...). Mediante estas iniciativas, las familias y la comunidad en su totalidad, se sienten parte de la escuela, puesto que de ellas dependen muchas de las acciones que se llevan a cabo en la escuela, promoviendo así una mayor cohesión entre todos y una misma visión (“solidaridad”). Todos conviven y se respetan poniendo en práctica el principio de “igualdad de diferencias” y el “diálogo igualitario”.

Como resultado de estas prácticas llevadas a cabo, el nivel de absentismo de este colegio ha pasado de un 40% a un 10%, la población de alumnos ha aumentado de 90 a 248 alumnos, ha incrementado el número de alumnos que comienzan la escolarización no obligatoria en tres años, cada vez más alumnos alcanzan el título de la ESO, ha mejorado el rendimiento académico... (Buenaspracticacomunitarias.org, 2017) Y no sólo eso, sino que está cambiando la realidad del barrio tal y como afirma un padre del centro “La verdad es que este barrio está cambiando. Eso sí, por ellos, por nuestros hijos y porque nosotros queremos.” (Ashoka España, 2016)

CEIP RAMIRO SOLÁNS (ZARAGOZA)

“Entre todos”

El CEIP Ramiro Soláns es una escuela pública pequeña ubicada en la parte oeste de la ciudad de Zaragoza y más concretamente en el barrio Oliver (Programación General Anual, 2015/2016). Desde sus orígenes, este barrio se define como un **barrio desfavorecido** de **población inmigrante** constituido por 12.000 habitantes aproximadamente (Plan de Atención a la Diversidad, 2015/2016). Por este motivo, actualmente los alumnos que acceden al colegio son en un 57% de etnia gitana, el 35% de población inmigrante de 20 nacionalidades y el 8% de otros, siendo conocido como **“el colegio de los gitanos”** (Plan de Atención a la Diversidad, 2015/2016).

Las familias de los alumnos que acceden al colegio están formadas por **progenitores muy jóvenes** y con muchos hijos, **bajo nivel cultural y económico**, entre sus trabajos

predomina la compra y venta de chatarra, la venta ambulante y la limpieza por horas, y sufren muchas situaciones de **marginación** y de **desventaja social** (Plan de Atención a la Diversidad, 2015/2016).

Imagen Nº4. Alumnos del colegio junto a la directora y una profesora



Fuente: Ceipramirosolans.catedu.es

Hace diez cursos, este colegio era considerado un centro marginal y poco valorado caracterizado por un alto índice de **absentismo**, muchos **problemas de convivencia**, **desfases curriculares** muy significativos, **mínima relación con las familias** y con el **barrio**, y en consecuencia un elevado porcentaje de **abandono** y **fracaso escolar** (Ramiro Solans, 2015). Sin embargo, gracias a la implantación del proyecto global de centro "Entre todos", actualmente este centro ha sido seleccionado como una escuela inclusiva y de éxito que ofrece una educación de calidad a la diversidad del alumnado y que está sirviendo de referencia a muchos otros centros (Programación General Anual, 2015/2016).

¿En qué consiste este proyecto? Algo que destaca de este proyecto, es que antes de su implantación en el curso 2005/2006, los profesionales que trabajan en el centro tomaron consciencia de que tenían que tener unas **altas expectativas**, no sólo en los alumnos y las familias, sino también en ellos mismos (Ramiro Solans, 2015). Además, todos ellos se dieron cuenta de la importancia de **trabajar de manera conjunta**, y no aislada, compartir la **misma visión** de la educación y **creer** que la escuela es la única

manera de transformar la realidad de sus alumnos (Ramiro Solans, 2015). Esto unido a la **formación** de los profesionales en la filosofía de las **“Comunidades de Aprendizaje”** hizo que toda la comunidad remase en la misma dirección y se empezasen a desarrollar distintos programas innovadores (Programación General Anual, 2015/2016), poniendo de esta forma en juego el principio de “solidaridad” de las comunidades de aprendizaje.

Algunos de estos programas son el programa “aprender a ser personas” con el objetivo de que los alumnos desarrollen las **habilidades sociales** necesarias para tener éxito en la vida, el proyecto de biblioteca “una mirada por el mundo” con el fin de mejorar la **competencia lingüística** (oral y escrita), el programa “Alumno Ayudante/Mediador” basado en la **ayuda entre iguales** y en el **diálogo** para la resolución de conflictos, el programa “Aulas felices” basado en la **psicología positiva** o las **lecturas compartidas** (alumnos de Educación Infantil y de Educación Primaria leen juntos por parejas) (Plan de Atención a la Diversidad, 2015/2016). Como se puede observar en sus iniciativas, en este centro se guían por la creación de espacios dónde se produzcan interacciones en las que aprendan los alumnos (aprendizaje dialógico) y adquieran aquellos conocimientos que les serán útiles para vivir en sociedad (“dimensión instrumental”).

Unido a estos programas, se llevaron a cabo distintas acciones para mejorar las **condiciones del centro**, así como decorarlo, para que se convirtiese en un colegio acogedor para todos. En todas estas acciones participaron las familias, los alumnos, voluntarios, vecinos del barrio... puesto que se trata de una **comunidad abierta** integrada en el barrio Oliver, promoviendo así que todos se sientan partícipes de este colegio (Plan de Atención a la Diversidad, 2015/2016).

Así mismo, se han llevado a cabo otras estrategias, propias de las Comunidades de Aprendizaje, para promover la participación de las familias y resto de la comunidad en la vida escolar. Algunas de éstas son los **grupos interactivos** (una forma de organizar el aula en grupos heterogéneos dirigidos por voluntarios en los que los alumnos aprenden entre ellos), **sesiones de relajación** para familias y alumnos, las **tertulias dialógicas coordinadas por voluntarios y maestros** (una manera de fomentar la

lectura y de dialogar sobre aquello que va sugiriendo la misma), los **talleres de madres y padres**, etc. (Ramiro Solans, 2015)

Además, se trata de una **escuela democrática** y es por ello que los maestros del centro intentan transmitir siempre a los alumnos, a las familias y al resto de personas implicadas en la comunidad, que todos son importantes y todas sus opiniones son válidas (Ramiro Solans, 2015). Por ello, el proyecto global de centro tiene el nombre de “Entre todos”, porque cada una de las personas que constituye la comunidad es esencial (“diálogo igualitario” y “igualdad de diferencias”).

Como resultado de este proyecto y de los distintos programas, el absentismo en la etapa de Educación Primaria ha desaparecido y en la de Educación Infantil ha disminuido (ha pasado de un 30% a un 7%), los resultados académicos han mejorado en gran medida ya que por ejemplo hace diez cursos solamente promocionaban a Educación Secundaria un 5% de los alumnos, mientras que actualmente lo hacen un 70% y el número de conflictos ha disminuido de forma muy clara (se habla de un 5% de alumnos con dificultades pero por presentar contextos muy complicados) (Ramiro Solans, 2015).

COLEGIO NAZARET (ALICANTE)

“Elegir para soñar”

Este colegio, ubicado en el barrio Nazaret de Alicante, es un colegio diferente, ya que forma parte de uno de los programas de una Entidad de Acción Social para el menor y la familia, llamada así mismo “Nazaret” (Nazaretalicante.com). Esta entidad, fundada en el año 1957 para hacer frente a las consecuencias de la postguerra, es de uso público y gestión privada (Compañía de Jesús, Jesuitas).

Este **Centro de Actuación Educativa Singular** (CAES) no se trata solamente de un colegio que desarrolla un Proyecto de Compensatoria en Primaria y Secundaria para atender a menores con **situaciones desfavorecidas**, sino que también engloba seis residencias de Acogida para algunos de estos menores, cuatro programas de familia y un programa de juventud (Nazaretalicante.com). Además de ser distinto por ello, es diferente porque atiende únicamente a 180 alumnos desde los seis años, los cuales

han sido expulsados ya en varias ocasiones de otros centros o han sido encontrados en las calles. Es por ello, que es conocido junto con otro centro de Educación Infantil (“Arca de Noé”) de ese mismo barrio, como el “**colegio de los niños invisibles**” (Nazaretalicante.com).

Imagen Nº5. Alumnos del colegio junto con profesores y voluntarios



Fuente: Google.es

¿Cómo es este barrio? El barrio de Nazaret es un **barrio marginal** y aislado de Valencia, por el que muy pocas personas ajenas al barrio circulan, con un gran porcentaje de población de **etnia gitana**, aunque en los últimos años está aumentando la **población inmigrante** que vive en él (Nazaretalicante.com). Como se puede deducir, el contexto de estos alumnos está caracterizado por **carencias socioeconómicas**, **bajo nivel cultural**, **desestructuración familiar** y **pocas expectativas** de dichas familias en la educación de sus hijos, en muchos casos son madres solteras vinculadas al tráfico de **drogas** y a la **prostitución**, etc.

Los alumnos que acuden a este Colegio son en su mayoría **absentistas** y con grandes **problemas de comportamiento**, por lo que desde el principio, los profesionales que trabajan en este centro sabían que debían de utilizar una metodología diferente (Nazaretalicante.com) y compartir una misma pedagogía (“solidaridad”). Es por ello que los objetivos principales que persiguen en el desarrollo de los distintos programas son:

- Trabajar su **autoestima**, sus **carencias afectivas**, así como su **empoderamiento** y capacidad para tomar decisiones.

- Dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje partiendo de sus **situaciones educativas y personales**.
- Capacitar a los menores, tanto profesional como personalmente, para una **inserción laboral y social** positiva a partir de los 16 años.
- **Prevenir** mediante distintos programas los matrimonios y embarazos precoces, las drogodependencias, etc.
- Estrechar las relaciones de la escuela con las **familias** creando un clima de confianza.

Algunos de los programas que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos anteriores son un Plan de **Acción Tutorial** en el que se trabajan las **habilidades sociales** y los problemas de comportamiento con el fin de que los alumnos puedan establecer relaciones positivas y puedan integrarse en la sociedad con normalidad, un Programa de **higiene personal**, ya que consideran que la higiene es fundamental para que una persona se sienta como tal, el Programa MUS-E que consiste en acercar el **arte** a estos alumnos desfavorecidos para que a través de él puedan expresarse, el Programa de **Prevención de Drogodependencias**, **Talleres** de Artesanía, electricidad, madera, hostelería, mecánica, informática, radio, educación vial, audiovisual, cuero... para potenciar el aprendizaje prelaboral, el Programa de **inserción laboral**... (Nazaretalicante.com) Todos ellos relacionados con el principio de “dimensión instrumental”, ya que uno de los objetivos es su adecuada integración en la sociedad.

Además, se trata de una **comunidad abierta** en la que trabajan profesionales de distintos ámbitos (departamento de trabajo social, departamento de orientación, educadores sociales, psicólogos infantiles, psicopedagogos, enfermeras, sociólogos, veterinarios, filólogos, logopedas, terapeutas ocupacionales, etc.), voluntarios, maestros jubilados, familias, etc. Así mismo colaboran con el colegio muchas entidades como son: el Ayuntamiento de Alicante, el Ayuntamiento de San Vicente de Raspeig, la Generalitat Valenciana, la fundación Rafael Bernabeu, SEUR, Amalur, Decathlon, Carrefour, Frutas Cadapa, Leroy Merlin, FEMPA, Alcampo, etc. (Nazaretalicante.com)

Atendiendo más concretamente a la implicación de las familias en la escuela, se llevan a cabo cinco **programas de familias** (Apoyo a Familias con Necesidades Especiales,

Actuación con Madres y Niños/as de Alto Riesgo, Educación Familiar, Actuación con Mujeres Gestantes y Familias con mejores de 0 a 3 años en situación de riesgo, Programa de Intervención Familiar y Atención Temprana), ya que consideran que la implicación de la familia es fundamental no sólo para el rendimiento académico de los alumnos, sino para su bienestar (Nazaretalicante.com). Cada programa es distinto, puesto que tienen distintos destinatarios y atienden diferentes problemáticas (hábitos básicos, capacidad educativa, convivencia, integración social, relaciones sociales, salud e higiene, organización del hogar, alimentación, relaciones con los hijos, convivencia vecinal, etc.). Cabe destacar, que estos programas no se realizan solamente dentro del colegio, sino que los profesionales acuden a los propios barrios de las familias y a las casas. Actualmente, se benefician de estos programas alrededor de 200 familias y más de 350 menores (Nazaretalicante.com). Mediante estos programas, los familiares se sienten valorados por los profesionales de la escuela y partícipes de la educación de sus hijos, lo cual conlleva consecuencias positivas para ellos mismos como un aumento de su autoestima, de sus expectativas respecto a sus hijos, de su empoderamiento, del sentido de sus vidas, etc.

Como ya he mencionado anteriormente, esta entidad también cuenta con seis residencias de acogida, llamadas **“Centros de vida”**, en tres barrios de Alicante en los que niños de 6 a 18 años son atendidos por 40 profesionales divididos en cuatro departamentos (Dpto. de vida cotidiana, Dpto. de Psicología, Dpto. de Trabajo Social y Dpto. de acompañamiento familiar). Estos pisos se encuentran situados en distintos barrios de la ciudad, con una comunidad de vecinos y dirigidos por educadores sociales, facilitando la integración de los niños en la sociedad. De hecho, cuando es posible, los niños de estos pisos no acuden al Colegio Nazaret sino que acuden al colegio más próximo a su piso para que se integren (Nazaretalicante.com). Además de garantizar y respetar sus derechos (alimentación, higiene, educación, salud...) se intenta subsanar junto con los Servicios Sociales las causas de su ingreso para que puedan volver con sus familias o facilitar otras alternativas (acogimientos familiares). Cada año, alrededor de 50 menores se benefician de este programa (Nazaretalicante.com).

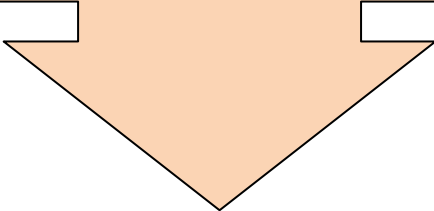
Es largo el camino que todavía queda por recorrer pero son muchos los niños y niñas que ya se han beneficiado de la metodología del Colegio y de los distintos programas, siendo ahora personas autónomas e integradas totalmente en la sociedad. El mismo alcalde de la ciudad afirma “Mucho ha cambiado Alicante desde que un sacerdote leridano de la Compañía de Jesús destinado en Alicante optó por dedicar su vida al cuidado y a la educación de niños con problemas económicos y familiares. La ciudad se ha agrandado, se ha modernizado, pero la obra del P. Fontova continúa tan viva como cuando recogió a una treintena de niños en el comedor de la antigua Congregación Mariana de la calle San Telmo dando origen a una gran obra que ha perdurado hasta la actualidad.” (Nazaretalicante.com) A día de hoy, Nazaret es un referente para muchas entidades y Colegios que también trabajan con población en riesgo social.

6. PROPUESTA DE LÍNEAS ESTRATÉGICAS

¿Qué acciones se deberían llevar a cabo en una escuela para convertirse poco a poco en una escuela de éxito que transforme la realidad de los alumnos, de las familias e incluso del barrio? Teniendo en cuenta la teoría expuesta anteriormente, y a partir de las experiencias recogidas (junto con otras), he extraído aquellas estrategias fundamentales que considero que deberían emprender todos los colegios. Éstas son siete:

① **REMANDO EN LA MISMA DIRECCIÓN.**

- Formar a los profesionales en la filosofía de las Comunidades de Aprendizaje con el fin de **compartir la misma visión de la educación.**
- Aumentar la **autoestima** de los profesionales (más formación, psicología positiva, talleres...) con el fin de incrementar sus expectativas respecto a sí mismos, respecto a sus alumnos y respecto a la educación.
- Crear **equipos** de ciclo y equipos de tutores.
- Acrecentar la **confianza** y un **clima positivo** entre los profesionales (convivencias periódicas, sesiones de relajación, de autoconocimiento, normas de convivencia, figura del mediador...).



Como hemos analizado anteriormente, según la clasificación realizada por Calero y Choi de Mendizábal (2013), los determinantes del fracaso escolar se agrupan en tres ámbitos: el escolar, el familiar y el personal. A pesar de que el objeto de estudio de este trabajo son los factores familiares, a raíz de la teoría sabemos que hay que considerar todos ellos de una manera holística. Por esta razón, considero que en el proceso de transformación a una escuela de éxito es necesario tener en cuenta la **escuela**, y por lo tanto, **sus profesionales**. Pero, ¿por qué comenzar por este ámbito? Las experiencias de éxito recogidas muestran la importancia de que los profesionales de un mismo centro compartan la misma visión y filosofía sobre la educación. Esto a su vez está ligado a uno de los siete principios de las Comunidades de Aprendizaje, el de “**solidaridad**”, según el cual, para que se superen las adversidades, es necesario que

todos trabajen en un proyecto común. Por otro lado, la **concepción comunicativa** del aprendizaje de la que hemos hablado anteriormente, manifiesta la importancia de la formación del profesorado para que se sientan más capaces y mejor preparados aumentando así su autoestima. Por último, si queremos que sea una escuela dialógica y que esté presente el principio del **“diálogo igualitario”**, es imprescindible que los propios maestros mejoren las relaciones entre sí, sirviendo de modelo para el resto de la comunidad educativa.

② ESCUELA DEMOCRÁTICA.

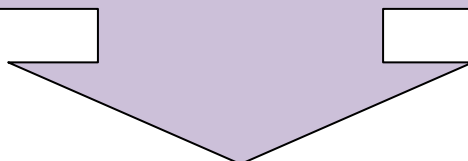
- Decidir mediante **votación** de los profesionales, y por lo tanto de manera democrática, si el centro se quiere transformar en una Comunidad de Aprendizaje.
- Comprometerse a trabajar de manera **conjunta** y no de forma aislada.



Esta segunda estrategia, está muy ligada a la N°1, puesto que de nuevo hace referencia al principio de **“solidaridad”**. Para que una escuela se convierta en una Comunidad de Aprendizaje es necesario que actúe de manera democrática, y por lo tanto, las decisiones se tomen de manera consensuada. A su vez, esto dotará de **“sentido”** a los profesionales, ya que encontrarán una mayor motivación y significado en sus prácticas profesionales.

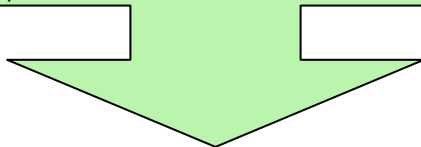
③ ¿QUÉ SUEÑAS?

- Realizar un **festival de los sueños** al que estén invitados profesionales, alumnos, familias, vecinos del barrio, etc.
- Desarrollar durante el festival un **taller** en el que se explique en qué consiste tener un sueño y escribir de manera individual aquellos sueños que se tienen para esa escuela.
- Crear entre todos el **árbol de los sueños** en un lugar visible del centro y ordenarlos por colores y lugar en función de su prioridad.



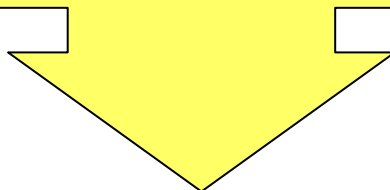
④ PADRINOS/MADRINAS

- Buscar **padrinos/madrinas** (familias, vecinos, amigos, entidades oficiales o privadas...) del barrio que quieran **contribuir y participar** en la escuela tanto económicamente como prestando servicios en función de sus habilidades.
- Crear **departamentos** a los que se puedan apuntar dichos padrinos/madrinas (Dpto. de jardinería, Dpto. de costura, Dpto. de óptica, Dpto. de animación infantil, Dpto. de entrenadores, etc.).



⑤ UN LUGAR CÁLIDO.

- **Decorar** el exterior del colegio de forma que todo el barrio sepa dónde se encuentra (pintar la fachada, las vallas, realizar un mural...) así como repartir carteles invitando a todo el barrio a participar en él.
- **Acondicionar** el colegio por dentro para que éste sea un **lugar acogedor** en el que todo el barrio se sienta cómodo (salas de lectura, salas de descanso, decoración de las aulas, organización de las aulas, los pasillos...).
- Invitar a toda la comunidad educativa en la decoración y en el acondicionamiento del centro para que en cada rincón de él **se sientan identificados** e implicados.

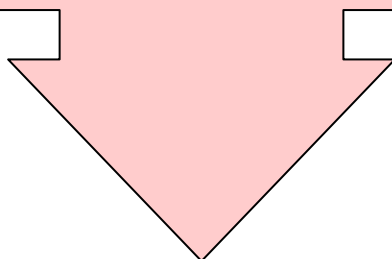


Las estrategias N°3, 4 y 5 están estrechamente relacionadas, ya que las tres implican la participación de toda la comunidad (familias, vecinos, amigos, entidades...) en la escuela. Si queremos que se transforme la situación de las familias, es necesario transformar la realidad del barrio en el que éstas viven, y por ello, es imprescindible que cualquier persona del barrio se implique en la vida escolar (que se persigan los mismos sueños, que cada miembro aporte su granito de arena partiendo de que todos poseemos “**inteligencia cultural**”, que se cree entre todos un clima positivo y acogedor...). Y no sólo eso, sino que como hemos visto, según el **aprendizaje dialógico**, los niños aprenden de las interacciones que establecen con las personas que les rodean, y eso conlleva también a las personas de su barrio. Las experiencias de éxito recogidas muestran cómo el construir **escuelas abiertas** mejora el desarrollo de los alumnos, las relaciones entre los vecinos del barrio, así como la situación y la realidad del mismo. De esta forma, todos se sienten partícipes de la educación de los más

pequeños del barrio, así como de la construcción de un barrio pacífico en el que se respete a todos (“**igualdad de diferencias**”).

⑥ MEJORAR LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS.

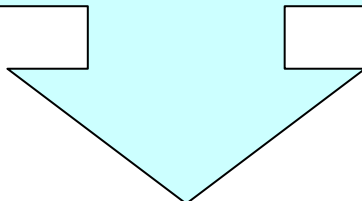
- Crear **espacios de encuentro** en el que los profesionales y las familias puedan comunicarse y dialogar de manera periódica (charlas con café, asistencia con sus hijos a clase, “visitas” a las casas de los alumnos, sesiones de relajación conjuntas...).
- Crear una **Escuela de Padres** en la que éstos reciban formación sobre distintos aspectos (higiene, alimentación, salud, educación emocional, habilidades sociales, las relaciones con sus hijos...), talleres (de cocina, de costura, de lectura, de escritura, de arte, de reinserción laboral...), orientación por parte de profesionales (educadores sociales, orientadores, psicopedagogos...), programas para tratar algunos temas como son las drogas, servicios de atención temprana, etc.
- Tratar con las familias la importancia de la toma de decisiones y la repercusión de éstas sobre su vida y la de sus hijos trabajando así su **empoderamiento**.



Como hemos analizado a lo largo de todo el trabajo, tanto en la teoría como en las experiencias de éxito recogidas, la **participación de la familia** en la vida escolar es un requisito imprescindible para el buen funcionamiento de la misma por distintas razones (primer agente de socialización, fomenta la calidad de la educación, el desarrollo social y académico de los alumnos, aumentan las expectativas de los progenitores respecto a sus hijos, etc.). Y no sólo eso, sino que con su implicación, se ponen en juego la mayoría de los principios de las Comunidades de Aprendizaje (el **diálogo igualitario** al tener en cuenta todas las opiniones, la **solidaridad** al remar toda la comunidad educativa hacia un mismo fin compartido, la **creación de sentido** tanto para profesionales, familias y alumnos, la **transformación** del contexto, la **igualdad de diferencias**, etc.). Además, la concepción del aprendizaje de una manera comunicativa, conlleva la **formación** no sólo del profesorado (ya mencionada) sino también de las familias mediante distintos talleres, cursos, tertulias, etc. De esta forma, las familias se sentirán valoradas y corresponsables de la educación de sus hijos, aumentando su empoderamiento y autoestima, que como hemos visto en la teoría, tiene repercusiones muy positivas en el desarrollo de los hijos.

⑦ EL DIÁLOGO, HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONES

- Crear espacios en los que los niños puedan interactuar y dialogar (**aprendizaje dialógico**).
- Introducir la figura del “**mediador**” para solucionar conflictos mediante el diálogo.
- Realizar programas en los que se trabajen las **habilidades sociales** y aquellas competencias básicas para que en el futuro los alumnos puedan integrarse en la sociedad con normalidad.
- Trabajar las **emociones** (su identificación, su expresión, cómo canalizarlas, su significado...) mediante distintas acciones (cuentos, talleres, role-playing...).



Por último, la estrategia N°7 tiene que ver con el principio de la “**dimensión instrumental**”, según el cual la escuela debe de propiciar entornos y espacios (asambleas, debates, grupos interactivos...) en los que los alumnos puedan acceder al conocimiento instrumental (reflexiones, habilidades sociales, habilidades escolares, habilidades comunicativas...) necesario para vivir en sociedad.

Si bien, cabe esclarecer que en función del contexto de la escuela y de las necesidades que deben ser atendidas, estas estrategias se concretarán en unas acciones u otras, y primarán unas prioridades respecto a otras.

7. CONCLUSIONES

Es indudable que la sociedad no es estática, sino que va evolucionando a lo largo del tiempo, y en consecuencia, las familias también lo hacen. Los profesionales de la educación tienen que lidiar cada día con esta sociedad cambiante y con nuevos modelos familiares, pero persiguiendo siempre el mismo objetivo: el de mejorar el rendimiento académico y dotar a los alumnos de aquellos conocimientos y habilidades necesarias para poder desenvolverse en la sociedad de la mejor manera posible.

¿Hay que tener en cuenta a la familia a la hora de educar? Como hemos analizado en este trabajo, los factores familiares inciden en el rendimiento académico de los alumnos de manera notable. Más en concreto, de entre las variables estructurales destaca el nivel cultural, así como las variables dinámicas. Si bien es cierto que todas están interrelacionadas, ya que de nada sirve tener un alto nivel socioeconómico y cultural familiar si no hay un clima favorable en el hogar, los progenitores no tienen expectativas depositadas en sus hijos o no participan en la vida escolar, parece que estas últimas adquieren mayor relevancia. Sobre todo, aquella que tiene que ver con la participación de las familias en la escuela.

Nos situamos en un momento histórico en el que la sociedad es conocida como la sociedad de la información y más recientemente como la sociedad dialógica. Tal y como hemos visto en este trabajo, el ser humano es un ser comunicativo por naturaleza que aprende de las interacciones que establece con las personas que le rodean. ¿Quiénes son esas personas que le rodean? Como se puede imaginar, las principales son la familia, seguida de los profesionales de la educación, los amigos, los vecinos del barrio, etc. Todas estas personas se convierten en agentes educativos, puesto que educan, y siendo tan importante el papel de la comunicación, es lógico que los agentes educativos se comuniquen entre sí para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Además de ser importante la comunicación entre la escuela y la familia de cara al rendimiento escolar de los alumnos, este diálogo también supone beneficios tanto para las propias familias como para el barrio en el que éstas están inmersas. ¿Hay que adaptarse a las situaciones complejas y a los contextos desfavorecidos de las familias o

hay que luchar para transformarlos? Es evidente que cada uno es libre de elegir entre una opción u otra, pero considero que es de vital importancia que los nuevos maestros tengamos el ímpetu y el entusiasmo de querer superar las adversidades que nos vamos encontrar en nuestras futuras aulas y saber cómo enfrentarse a ellas. A partir de la teoría expuesta sobre las Comunidades de Aprendizaje y las experiencias de éxito recogidas junto con otras muchas, se puede afirmar que la educación realmente es un instrumento para transformar dichas realidades y que una escuela distinta es posible.

Pero, ¿cómo utilizar dicho instrumento? Todavía queda mucho camino por recorrer y la transformación es un proceso largo, pero pienso que hay una serie de actuaciones o estrategias que son clave para iniciar, al menos, ese amplio camino. En primer lugar, es necesario que toda la comunidad educativa vaya en la misma dirección, ya que cuando un sueño es compartido, es más fácil alcanzarlo. Todos los agentes educativos deberían poder acceder a una mayor formación que les permita por un lado, compartir la misma filosofía educativa y por otro lado, aumentar su autoestima. En segundo lugar, ya no sólo educan los profesores, sino que como hemos visto en el trabajo, son muchas las personas que son partícipes de la educación de los alumnos. Para que sea más efectivo ese proceso de enseñanza-aprendizaje, las escuelas no deben ser espacios cerrados restringidos a los profesionales de la educación, sino que deben ser escuelas abiertas a todos aquellos agentes que quieran implicarse en la vida escolar. Y para ello, es necesario que dejen de existir parcelas aisladas, sino que todos los profesionales de distintos ámbitos y participantes, trabajen de manera cooperativa y se comuniquen. En tercer lugar, aunque es importante que toda la comunidad se implique, cobra mayor relevancia la comunicación entre las familias y la escuela. Las familias y los profesionales de la educación deben de compartir la responsabilidad de educar de manera conjunta a los niños. Por ello, es imprescindible llevar a cabo acciones y crear espacios que favorezcan y faciliten dicha comunicación y participación. Por último, todas las iniciativas desarrolladas por la escuela deben estar encaminadas a propiciar espacios de diálogo e interacción entre los alumnos, con los profesores, con los voluntarios, con las familias... ya que así se logrará un aprendizaje más significativo e instrumental, que permitirá a los alumnos vivir en sociedad.

Es muy difícil que una persona pueda cambiar el mundo entero, pero si cada persona cambia su mundo más cercano, su barrio, su colegio, su familia... poco a poco irá transformándose este mundo plagado de injusticias y desigualdades en un mundo más humano y justo, puesto que “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” (Eduardo Galeano).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros*, La Rioja, España: UNIR editorial.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(8), 907-922.
- Alonso, P. (2010). Aprendizaje vicario, efecto mimético y violencia de género. *Medios de comunicación, Aprendizaje "vicario" y Efecto mimético (dominó), en las conductas de agresión por violencia de género*, 1-3.
- Ashoka España. (2016, Abril 14). Comunidad de Aprendizaje "La Paz". [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yow_MmRPQAo
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia Editorial S.A.
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico* (Trabajo Final de Máster). Didáctica e innovación educativa, Alicante, España: Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(2006), 119-146.
- Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. *XIII Congreso de UECOPE. Educar: innovar para la transformación social*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje/links/5665bf5008ae192bbf9260da/Otra-alternativa-de-innovacion-las-comunidades-profesionales-de-aprendizaje.pdf

- Cancio, M. (1988). La enseñanza reproductora y/o transformadora. Sociología de la Educación y de la Cultura de Pierre Bourdieu. *Revista Universitaria de cultura*, 8.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad: diez temas de sociología de la educación*, Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Choi de Mendizábal, Á. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación de la Universidad de Barcelona*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3>
- C. E. I. P. Ntra. Sra. de Gracia. (2017). Proyecto Educativo de Centro, Málaga, España. Recuperado de: <http://www.ceipelgracia.com/quienes-somos/proyecto-educativo/77-proyecto-educativo>
- C. E. I. P. Ramiro Soláns. (2015/2016). Programación General Anual. Zaragoza, Aragón. Recuperado de: <http://ceipramirosolans.catedu.es/>
- C. E. I. P. Ramiro Soláns. (2015/2016). Plan de Atención a la Diversidad. Zaragoza, Aragón. Recuperado de: <http://ceipramirosolans.catedu.es/>
- Colegio Nazaret. Nazaret. Alicante, España. Recuperado de: <http://www.nazaretalicante.com/quienes-somos/>
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, España: Editorial FRAÓ de IRIF, S.L. Colección Familia y Educación.
- Consejo Escolar del Estado. (2015). Las escuelas de éxito. Características y experiencias. XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9c48a881-661e-4b49-9085-bbccbec6d1a4/22encuentroconsejos Escolares-pdf.pdf>
- Dacal, G. y Dacal, G. G. G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), México. Recuperado de: <http://www.sidalc.net/cgi->

bin/wxis.exe/?IisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=026436

- Del Estado, C. E. (Ed.). (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1999-2000*. Ministerio de Educación.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1).
- Flaquer, L. (2000). Las políticas familiares en una perspectiva comparada. *Fundación "La Caixa"*, Vol.3, 1-168.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Fundación CEPAIM. (2014). Pasito a pasito: "Educar lo es todo" (CEIP La Paz, Albacete). Recuperado de: <http://www.buenaspracticacomunitarias.org/buenas-practicas/25-pasito-a-pasito-educar-lo-es-todo-ceip-la-paz-albacete.html>
- Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anthony_giddens_-_sociologia.pdf
- Gómez, I., Jáimez, M., Jiménez, M. y Martín de Soto, A. (2009). "Una escuela de relaciones" CEIP. Ntra. Sra. de Gracia. *CENEAM*, 1, 1-6.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa-2015.html>
- Intermón Oxfam. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora. Recuperado de:
<http://www.intered.org/pedagogiadelos cuidados/wp-content/uploads/2017/06/A0400107-1.pdf>
- Ladrón de Guevara, C. (2000). *Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. El fracaso escolar*, Madrid, España: Doce Calles.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lozano, A. B., Mascarenhas, S. A. y Brenlla, J. C. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (España). *Revista Amazónica*, 9(2), 370-412.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2014). *El fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, España: Difusora Larousse - Alianza Editorial. Recuperado de
<http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11028724>
- Marchesi, A., y Lucena, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. Madrid, España: CIE-FUHEM.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula abierta*, 60, 23-39.
- Meil, G. y Ayuso, L. (1999). Sociología de la familia. *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*.
- Pérez, V.M.O. (1997). Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico (Vol. 213). Editorial Fundamentos.
- Ruíz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.

- Serrano, G. P. (1981). Origen social y rendimiento escolar (*Vol. 44*). CIS.
- Ramiro Solans. (2015, abril 27). Proyecto Global “Entre Todos” CEIP Ramiro Solans. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nk-1nVxYrzc>
- 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. N. (2012). Implicación parental en la educación del alumnado de diferentes edades y sexos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 371-379.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1).
- Rojas, G., Alemany, I., y Ortiz, M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25).
- Suárez, N., Tuero-Herrero, B. A., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. y Núñez, J. C. (2012). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister*, 24, 49-64.
- UNESCO (2013). La educación transforma la vida. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo (Nº1). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002231/223115S.pdf>
- UNESCO (2017). La educación transforma vidas. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>

Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.