

Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias
(*Educational guidance and development of participatory practice with families*)

Héctor Monarca
Universidad Autónoma de Madrid
Cecilia Simón Rueda
Universidad Autónoma de Madrid

Páginas 120-133

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 01-10-2013
Fecha aceptación: 01-09-2013

Resumen.

El presente artículo aborda la contribución de la orientación educativa en el desarrollo de prácticas educativas caracterizadas por la participación de las familias. Esta participación, al igual que la del resto de la comunidad educativa, es clave en los retos y dilemas que plantea asumir la tarea de construir una educación inclusiva en respuesta al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad. De esta manera se apuesta por un modelo de orientación centrado en la promoción de redes de apoyo dentro de los centros educativos y con la comunidad, donde estas redes constituyen recursos esenciales para ofrecer una propuesta educativa inclusiva, es decir, que faciliten y potencien la presencia, el aprendizaje y la participación de todos sus miembros. La finalidad del artículo es ofrecer un amplio abanico de acciones centradas en el fomento de la participación de las familias, reflejando, asimismo, el papel de los orientadores y orientadoras en esta tarea.

Palabras clave: *participación de madres y padres, empoderamiento, orientación educativa, trabajo colaborativo.*

Abstract.

In this article we reflect about the contribution of the educative orientation in the development of the educative practices characterized by the families' participation. This participation is a key in the dilemmas and challenges that arise from the task of building an educative education as an answer to the right of every student of receiving a quality education. In this way, the emphasis is centered on counseling model focused on the promotion of supporting networks into the educative centers and the community, where this networks constitute essential resources to offer an inclusive educative proposal, it means, that facilitate and promote the learning and participation of all students. The aim of the article is to offer a wide range of actions focused on the promotion of the families' participation; reflecting, likewise, the part of the counselor in this task.

Key words: *partnership of parents, empowerment, educational guidance, collaborative work.*

1.-Introducción.

Uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los sistemas educativos hoy en día, y en el que la orientación debe implicarse, es el de ofrecer una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, sin exclusiones (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Esto significa que, entre los principios que fundamentan la educación, se encuentra el de inclusión (UNESCO, 2008), lo que implica entender que una educación de calidad es un derecho de todos los estudiantes. Como señala Blanco (2010), la educación inclusiva hace efectivo el derecho de todos y todas a educarse en las escuelas de la comunidad, con una educación de calidad que, por ello, respete las diferentes necesidades e identidades del alumnado, impulsando una convivencia en la que el pluralismo, la cooperación y el entendimiento mutuo sean señas de identidad irrenunciables. En la misma línea, compartimos con Booth y Ainscow (2011) que inclusión educativa, entre otros aspectos, implica reducir la exclusión, la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación, reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros para responder a la diversidad y valorar a todos por igual, se trata de mejorar la escuela para todos (no solo para los alumnos sino también para el personal del centro y familias), supone ver las diferencias entre los niños y adultos como un recurso para el aprendizaje y reconocer el derecho de todos los niños a una educación de calidad en su localidad, se trata en definitiva, de llevar los valores de la inclusión a la acción (Booth, 2006).

Una tarea de estas dimensiones, como es obvio, está atravesada por múltiples prácticas que la van configurando de forma dinámica, compleja y, en ocasiones, contradictoria. Por ello, la participación de los diversos actores, además de ser un derecho es una necesidad. Sabemos que una de las estrategias más eficaces a la hora de enfrentarnos a los retos, dilemas, contradicciones y, en muchas ocasiones, desesperanza y cansancio que puede implicar asumir este horizonte como reto, es el de ser capaces de construir sólidas redes de colaboración dentro de cada escuela y entre ésta y su comunidad (Echeita y Simón, 2013). Como muestran Ainscow (2011), Ainscow y West (2008), como resultado de las experiencias llevadas a cabo en diferentes centros escolares, establecer formas y espacios de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, profesorado de apoyo, personal de administración y servicios, alumnos, familias, etc.), así como entre el centro y los recursos de la comunidad (otros centros, políticas locales, profesionales y servicios relacionados con infancia y educación, etc.) como también insisten Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012), ha demostrado ser una de las estrategias más eficaces para lograr introducir cambios y mejoras en los centros que han asumido este reto.

En esta línea, también hablamos de «educación comunitaria», lo que supone reconocer el papel que tienen en la misma todos sus miembros y, por ello, la valiosa contribución que pueden hacer cada uno de ellos al desarrollo personal y social de los niños y niñas (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2010). Desde este marco, la construcción de un proyecto de escuela compartido, en su aspiración a ser un centro

inclusivo, capaz de enfrentarse a los continuos retos y dilemas que ello implica (Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008), se ve enormemente facilitado cuando asesores, profesores de apoyo, tutores, equipo directivo, alumnos, familias u otros miembros de la comunidad en la que se sitúa la escuela, participan, aprenden y trabajan juntos (Gallego, 2011; Sales, 2012).

Son frecuentes los discursos sobre los «encuentros» y «desencuentros» de las familias y la escuela y las dificultades para que estas colaboren con los profesores de sus hijos o hijas. Sin embargo, contamos con conocimientos y experiencias que nos muestran que también existe «otra realidad», cuyo análisis nos permite delimitar algunas de las condiciones fundamentales para que esta colaboración sea real. En este sentido, el presente artículo tiene dos objetivos: a) ofrecer un marco teórico relevante para la reflexión y acción en este ámbito de actuación y b) sistematizar una serie de acciones vinculadas con la participación de las familias desde el criterio del empoderamiento de las mismas, junto con reflejar el papel que, desde la orientación educativa, es posible asumir para potenciar este proceso de acuerdo con los modelos que ubican sus funciones en los procesos de innovación, cambio y mejora de la totalidad del centro (Calvo, Haya y Susinos, 2012; Monarca, 2011).

2.-Fundamentos para la participación de las familias.

Los fundamentos para la participación son abundantes, algunos generales y otros específicos, según el actor al que haga referencia. Así, con respecto a las familias, estos van desde aquellos que se relacionan con el derecho a ser parte, a decidir, a aquellos que se refieren a la necesidad de generar un trabajo colaborativo en ámbitos compartidos, u otros que, desde un enfoque más amplio, hacen referencia a la construcción de capital social, entendido en términos de redes de colaboración entre diversos actores de la comunidad para el desarrollo del alumnado (Bolívar, 2006). Como señala Bronfenbrenner (1979) en su conocido «modelo ecológico del desarrollo», el potencial evolutivo de los distintos *microsistemas*, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes vinculados a los niños y las niñas. Ello supone emprender actividades que estimulen la confianza mutua, con una orientación positiva, que permita llegar a consensos y a la construcción de metas compartidas. Pero además, los recursos que se pueden generar en estos espacios compartidos van más allá de la suma de los que la escuela o la familia pueden aportar cada uno por su lado, sino que como resultado de esta colaboración, construida desde una relación igualitaria, se pueden generar nuevos recursos gracias a esta sinergia (Turnbull, Turbiville y Turnbull, 2000). Cuando se construye esta alianza entre la escuela, los estudiantes, la familia y la comunidad los beneficios son amplios para todos ellos (Ainscow y West, 2008; Bejarano, 2013; Epstein et al., 2009; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Las alianzas que seamos capaces de construir se constituyen, en definitiva, en apoyos para la inclusión. En este sentido entendemos los apoyos desde una perspectiva amplia que tiene que ver con todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002;

Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). De ahí que hablemos de colaboración entre los estudiantes (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, tutoría entre iguales, etc.), entre los profesores (enseñanza colaborativa, grupos de apoyo, observación mutua, dos tutores en el aula, etc.), con la comunidad, por ejemplo entre centros, con personas e instituciones de la misma y, en este marco, por supuesto, con las familias.

Debemos ser capaces de pensar en ámbitos de participación diversos que impliquen a las familias en los diferentes ámbitos de la vida de una escuela, lo que supone ir más allá de las actividades que «formalmente debemos asumir». Epstein et al., (2009) hablan de pensar en vías o espacios para favorecer y garantizar la comunicación unidireccional y bidireccional entre la escuela y la familia, actividades que suponen la implicación voluntaria de las mismas en el desarrollo de actividades relacionadas con el centro en general y con el aula en particular (un ejemplo de este último aspecto son los «grupos interactivos» en el aula de Comunidades de Aprendizaje¹), formación sobre el desarrollo y educación de sus hijos, colaboración con la comunidad o participación en la toma de decisiones (en un sentido amplio no limitado a una representación formal, por ejemplo, en los consejos escolares). Contamos con una significativa diversidad de experiencias llevadas a cabo en centros (ver a modo de ejemplo Monarca, 2013; Simón, 2013), aunque cada centro deberá articular, junto con las familias, vías de participación específicas, incorporando a este proceso las opiniones y sugerencias de estas últimas.

Pero debemos tener en cuenta que proponer vías de participación variadas en una escuela no es suficiente para la construcción de la alianza que hemos señalado anteriormente. Debemos reflexionar si realmente nuestras concepciones sobre la participación de las familias hace que configuremos esta relación desde su derecho a participar, reconociendo sus fortalezas y la importancia de lo que pueden aportar o, por el contrario, si la nuestra es una contribución que reduce la agencia y que fomenta la pasividad, la dependencia, la subalternidad (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Es necesario poner en marcha procesos de reflexión en la escuela *junto con las familias* para poder establecer los ámbitos de mejora y las prioridades que sean realmente objetivos compartidos por todos. Para optimizar este proceso, como nos recomiendan Ainscow y West (2008), debemos recoger evidencias que nos permitan identificar dónde se encuentran tanto las fortalezas como las barreras para esta participación y, precisamente, como nos señalan los mencionados autores, articular procedimientos para «escuchar las voces» de los implicados, en este caso de las familias se constituye en una estrategia realmente eficaz. Lo anterior implica partir de un diálogo igualitario (Flecha, 1997), reconocer lo que las familias pueden aportar y partir de sus fortalezas, entenderlas como un recurso para el centro en su conjunto y, de forma particular, para el docente (Simón y Echeita, 2010, 2012).

¹ http://utopiadream.info/ca/?page_id=18

En este sentido, de forma complementaria a las propuestas de participación de las familias en la escuela que esbozamos a partir de Epstein et al. (2009), a la hora de planificar estos espacios de colaboración puede ser especialmente relevante tener en consideración la clasificación que aporta el proyecto INCLUD-ED² en relación con las diferentes formas de participación de la comunidad en la escuela desde un análisis de su papel en la transformación de los implicados. Gatt y Petreñas (2012) nos ofrecen un acercamiento a este análisis en el que se parte del reconocimiento de que no todas las formas de participación de las familias en la escuela facilitan la puesta en marcha de procesos de empoderamiento y transformación de todos los implicados, alumnos y adultos, aspectos centrales desde nuestra perspectiva. En esta línea y sin pretender ofrecer una escala de mayor a menor relevancia, organizan estas formas de participación de las familias en seis grupos: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Las formas de participación que han denominado informativa y consultiva tendrían un menor impacto potencial en el proceso de empoderamiento y transformación al que hemos hecho alusión, siendo las tres restantes (decisiva, evaluativa y educativa), las que tendrían un potencial impacto mayor en este aspecto.

Por tanto, nuestra perspectiva en torno a qué entendemos por colaboración o participación y el sentido de la misma, tendrá un reflejo directo en las acciones específicas que pongamos en marcha y cómo las desarrollaremos.

A la hora de trabajar junto con las familias en uno de los ámbitos específicos que debemos contemplar como es el de formación, en coherencia con nuestra perspectiva y con la finalidad de dar respuesta a necesidades de las mismas, el modelo de formación que estamos tratando de mostrar se vincula a las propuestas basadas en el modelo experiencial, frente a los modelos denominados académicos y técnicos (Martín-Quintana et al., 2009). Como señalan los mencionados autores, la finalidad de una acción formativa debe ir más allá de la mera divulgación de contenido, debe dirigirse a la reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario sociocultural. "En este escenario cobra especial relevancia el discurso verbal que sostienen los padres en el grupo para argumentar sobre otros puntos de vista y explicitar sus concepciones y formas de actuar" (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010:20).

Para cambiar o introducir nuevas prácticas es necesario indagar sobre las propias concepciones mediante la reflexión, individual y colectiva, y contrastar con los otros nuestro conocimiento para transformarlo (carácter sociocultural de las representaciones) en espacios en los que sea posible la reflexión sobre la práctica (Martín y Cervi, 2006). Por ello, será necesario promover en los padres y madres la identificación, análisis y reflexión, de forma individual y compartida, junto con otras familias, de sus ideas, sentimientos y acciones en relación con el tema que estamos abordando y, todo ello, a partir de situaciones de la vida cotidiana, rescatando lo que hacen, sus recursos y no tanto desde sus limitaciones o carencias (para una

² <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

análisis más detallado ver Martín-Quintana et al., 2009).). De ahí la importancia de partir de sus experiencias, de sus conocimientos y, en definitiva, desde algo fundamental: sus fortalezas. De tal forma que para promover la adquisición de nuevas competencias es mucho más efectivo construir desde los que ya se sabe, partiendo de estas experiencias, en lugar de en las limitaciones o qué no se sabe o qué falta.

El trabajo con padres y madres se inserta así en una concepción tendente a generar redes comunitarias orientadas al desarrollo de la escuela y los alumnos. Mediante estas redes los padres participan activamente en aspectos clave de la educación de sus hijos, y lo hacen de forma colaborativa con los maestros. En este caso, estas experiencias van en esta dirección. En este sentido, se ha optado por abordar una temática de interés compartido, generando un contexto participativo para la circulación y construcción de conocimientos sobre la misma.

3. Orientación educativa y promoción de prácticas participativas.

Este artículo ofrece una serie de ejemplos de prácticas colaborativas entre centros educativos y las familias. Estos ejemplos son el reflejo de la sistematización del trabajo realizado en varios centros desde la orientación educativa; en este sentido, se enmarca en una forma de entender las funciones que tienen encomendadas los orientadores u orientadoras. Desde este punto de vista, hoy en día existe un importante consenso en torno a la gran variedad de funciones que abarca este rol profesional (Domingo, 2010; Hervás, 2006; Kaffenberger, Murphy y Bemak, 2006; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010; Santana, 2010). De acuerdo con estos autores, estas funciones pueden agruparse en torno a los siguientes ámbitos de actuación de la orientación educativa: institucional-docente, escolar, personal, vocacional, comunitario y familiar. En cualquier caso, más allá de la multiplicidad de ámbitos de actuación, hay coincidencia también en la necesidad de una aproximación sistémica-ecológica que ofrezca respuestas dirigidas a mejorar o transformar los contextos donde los hechos o fenómenos suceden. Desde este punto de vista, las acciones, aunque puedan centrarse con mayor intensidad en algunos de los ámbitos mencionados, y en muchos casos así tenga que ser, se entiende que entre ellos existe una interconexión que es preciso tener en cuenta en todo momento.

En este caso, los ejemplos que se ofrecen se enmarcan en una combinación de modelos de orientación educativa (Bisquerra, 1998; Hervás, 2006; Vélaz de Medrano, 1998). Por un lado, asume características del *modelo de programas*, en tanto constituye una actuación enmarcada, en primer lugar, en un proyecto más amplio, el de los centros educativos en cuestión y, en segundo lugar, asume varias de las características que la literatura del tema otorga a este modelo: es una intervención indirecta y grupal, tiene un carácter esencialmente preventivo, se desarrolla dentro de la institución escolar y se relaciona con su proyecto educativo. Por otro lado, debemos mencionar al *modelo de servicios actuando por programas*, ya que las características recién mencionadas, se insertan y combinan, en este caso, con las funciones que tienen asignadas los Equipos de Orientación Educativa y

Psicopedagógica. Finalmente, esta experiencia se enmarca dentro del *modelo de consulta y formación*, según el cual, el orientador como profesional, ofrece su «apoyo» a otros agentes educativos (Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Los ejemplos aquí mostrados se caracterizan, desde el punto de vista de la actuación de los orientadores u orientadoras, por varios de los rasgos que los autores recién nombrados otorgan a estos modelos, según cada una de las acciones propuestas: es una intervención indirecta en relación a los estudiantes, la relación entre el orientador, familias y profesores, en este caso, es horizontal, el abordaje de las situaciones exige, en ocasiones, la formación de los implicados, son acciones preventivas, las actuaciones se enmarcan en un proyecto y unos objetivos, etc.

4. Prácticas participativas con las familias.

La presentación de las acciones que hemos escogido para mostrar la participación y el trabajo colaborativo entre profesores y familias se enmarca claramente en una determinada forma de entender la educación y el proyecto educativo de centro, tal como se ha ido mostrando a lo largo del texto. En este sentido, la participación e implicación de la familia se ve como algo necesario y natural, además de ser un derecho. Como se ha comentado, los ejemplos ofrecidos, que tampoco pretenden ser exhaustivos, sino muestras de acciones que se pueden llevar a cabo, no se refieren a un único centro, sino que constituye una sistematización de acciones promovidas en distintos centros desde las funciones de la orientación educativa. Para la formulación y organización de estas actividades nos hemos basado también en la propuesta de Gatt y Petreñas (2012); coincidiendo con las autoras en que las formas de participación de las familias tiene consecuencias diferenciadas en la educación de los estudiantes, en su empoderamiento y en las posibilidades de transformar a las personas implicadas y al contexto. En este sentido, nos hemos centrado en las tres formas de participación que mayor impacto tiene en los aspectos recién mencionados: a) orientadas a la toma de decisiones, b) dirigidas a la evaluación de los procesos de aprendizaje y proyectos desarrollados y c) centradas en el desarrollo educativo: del centro, de los estudiantes y de las mismas familias. Sin embargo, la presentación se realizará por objetivos, dado que estos pueden contemplar simultáneamente más de uno de los aspectos recién detallados.

A) Objetivo: tomar decisiones de forma conjunta.

Acciones	Papel del orientador/a
<p>I) Participación en el Consejo Escolar. Se trata de dinamizar y potenciar este espacio de participación legalmente establecido, en el que realmente las familias se sientan representadas, que tengan voz, sean escuchadas y tenidas en cuenta.</p> <p>II) Madres y padres delegados de clase. Es una acción encaminada a que las familias, además del AMPA, puedan tener un espacio de representación directa relacionado con la clase a la que asisten sus hijos e hijas.</p> <p>III) Espacios para la toma de decisiones conjuntas.</p>	<p>Colaborar con los órganos de gobierno y el equipo directivo en la dinamización de la participación de las familias para la toma de decisiones.</p>

Se trata de potenciar la toma de decisiones conjuntas escuela-familia-comunidad manteniendo espacios sistemáticos para tal fin: asambleas de centro y de aula, comisiones de trabajo, etc.	
--	--

B) Objetivo: reflexionar sobre el diseño y desarrollo del Proyecto Educativo.

Acciones	Papel del orientador/a
<p>I) Grupos de trabajo conjuntos de profesores y padres. Esta acción está orientada al análisis de diversos aspectos del proyecto educativo: a) educación en valores, b) elección de temas transversales, c) compartir expectativas, d) sugerir aspectos a ser abordados a lo largo del curso, tanto en el colegio como en casa, etc.</p>	<p>Aportar técnicas que faciliten el conocimiento mutuo y la cohesión grupal</p> <p>Colaborar en el desarrollo de los grupos de trabajo.</p>
<p>II) Asambleas para el debate conjunto de temas y necesidades del centro. Estas asambleas tienen carácter esporádico, se realizan cuando se ve la necesidad de abordar algún asunto relevante no contemplado inicialmente, tal como sucede, por ejemplo, en las Comunidades de Aprendizaje.</p>	<p>Asesorar en la implementación de técnicas que contribuyan a la reflexión y análisis.</p> <p>Colaborar con el profesorado en la inclusión de las propuestas en el proyecto educativo.</p>
<p>III) Reuniones para el seguimiento de trabajo con los alumnos y alumnas. Estas reuniones se realizan como mínimo tres veces al año con la intención de analizar y valorar conjuntamente el funcionamiento de los grupos de estudiantes.</p>	<p>Aportar técnicas que dinamicen los procesos de evaluación.</p>
<p>IV) Jornadas de evaluación conjuntas. Estas jornadas hacen de la evaluación una tarea compartida, ampliando las miradas y los actores que participan en la misma. En ellas se pueden evaluar diversos aspectos: a) el desarrollo de algún proyecto concreto (por ejemplo, el Plan de acción Tutorial), b) el centro en general o algunas dimensiones específicas del mismo, que ayuden a identificar barreras o recursos relacionados con temas concretos de interés para el centro y/o las familias, c) los procesos vinculados a la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, etc.</p>	

C) Objetivo: participar y/o colaborar en tareas de enseñanza de forma compartida.

Acciones	Papel del orientador/a
<p>I) Fomentar la participación de madres, padres u otros miembros de la comunidad en los procesos de enseñanza de centro. La idea es reconocer a todos los miembros de la comunidad educativa como potenciales educadores. Las madres y los padres pueden ser una fuente importante de conocimientos y saberes y que su participación es muy valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplos: el relato de costumbres, la descripción de sus pueblos o países, la narración de historias, la descripción de sus oficios o profesiones, el relato de hechos históricos en los que han sido partícipes, la enseñanza de temas en los que</p>	<p>Colaborar con el profesorado en la incorporación de las actividades en las programaciones respectivas</p> <p>Colaborar con las madres y los padres que lo deseen en la preparación de su participación.</p>

<p>tienen especial conocimiento o, afición, etc.</p> <p>II) Grupos de apoyos de madres, padres u otros miembros de la comunidad. Formación de grupos de madres, padres u otros miembros de la comunidad que deseen apoyar al profesorado y a los estudiantes en diversas tareas y de diversas formas: a) apoyo general dentro de las aulas, b) apoyo a los estudiantes dentro de las aulas, c) apoyo a los estudiantes dentro o fuera del horario escolar.</p>	<p>Asesorar a las familias para el desarrollo de tareas de apoyo.</p>
---	---

D) Objetivo: realizar procesos formativos conjuntos.

Acciones	Papel del orientador/a
<p>I) Charlas. Es el formato clásico empleado en la formación. Aunque en el fundamento del trabajo con familias que se sostiene en este artículo apuesta por otro tipo de modelos, en ocasiones puede ser útil contemplar esta alternativa formativa de forma ocasional.</p> <p>II) Programas de formación. Esta modalidad formativa se presenta como una alternativa con respecto al modelo anterior. En estos casos, se parte de la construcción compartida de un conocimiento que surge de la reflexión y la experiencia de los participantes en el mismo con la mediación del profesional. Según los objetivos, pueden utilizarse diferentes formatos de participación (padres y madres; estas junto con los hijos e hijas; otros miembros de la familia).</p> <p>III) Tertulias literarias. Son espacios destinados a la lectura y reflexión conjunta de bibliografía de interés común, previamente escogida de forma consensuada. Estos grupos pueden estar formados por padres, madres y profesores indistintamente, un aspecto relevante es el interés común por la temática, la cual puede ser abordada de forma continua o específica y puntual. Los grupos funcionan de forma horizontal y autogestiva.</p> <p>IV) Cine-debate. En la línea de las tertulias literarias, se seleccionan películas para su visionado y posterior debate</p>	<p>Participar en la organización de las charlas y talleres.</p> <p>Asumir la sesión en alguna temática relacionada con su formación.</p> <p>Ofrecer orientaciones para la concreción de los talleres.</p> <p>Colaborar en la coordinación de los talleres.</p> <p>Participar en las tertulias literarias.</p> <p>Sugerir bibliografía para las tertulias.</p> <p>Ofrecer guías de análisis para las lecturas.</p> <p>Colaborar en el desarrollo de los debates.</p>

E) Objetivo: desarrollar actividades para promover la conexión de la escuela con los recursos de la comunidad a través de la participación de las familias.

Acciones	Papel del orientador/a
<p>I) Salidas. En este caso las familias pueden participar de las salidas programadas para sus hijos e hijas. Por otra parte, se pueden contemplar salidas a nivel de centro o exclusivamente de padres y madres.</p> <p>II) Actividades de ocio en recreo. Son actividades</p>	

<p>organizadas por padres o madres de estudiantes; en otros casos, colaboran en su organización.</p> <p>III) Actividades extraescolares. En este caso los padres o las madres ofrecen actividades fuera del horario escolar que pueden ser de carácter sistemático o esporádico.</p> <p>IV) Actividades festivas. En este caso, las familias participan de diversas maneras en actividades festivas, ya sea del colegio o del entorno del mismo.</p> <p>VI) Otras actividades. En los centros con una fuerte participación de las familias, estas suelen organizar una gran variedad de actividades: a) coros de padres, madres y profesores, b) grupos de teatros para adultos, c) talleres diversos, d) actividades de ocio y tiempo libre para alumnos y familias, e) intercambio de información, materiales u otros recursos entre familias, f) conexión con entidades, profesionales u otras personas del entorno para realizar actividades en horario escolar, dentro o fuera de la escuela, etc.</p>	<p>Colaborar en el diseño y desarrollo de estas actividades.</p> <p>Colaborar en la dinamización de la implicación y participación de las familias.</p>
--	---

5. Conclusiones.

Las acciones ofrecidas en este artículo centradas en la participación de las familias, forman parte de un modelo pedagógico de centro y, como tal, constituye un recurso de apoyo de máxima relevancia, de acuerdo al sentido que hemos dado en las páginas anteriores a la participación en el marco de una educación inclusiva (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Dada la relevancia que tiene esta participación en proyectos educativos inclusivos, es inevitable vincularla, como hemos tratado de hacer, a las funciones de los orientadores y orientadoras de los centros. Nuestra intención ha sido hacer hincapié en el papel que tienen estos profesionales a la hora de facilitar esta participación, desde su trabajo con el centro y las propias familias. Esta opción supone enmarcar estas funciones en modelos de orientación fuertemente implicados en la promoción y construcción de las redes de apoyo antes mencionadas, entendidas estas como recursos clave en el desarrollo de propuestas educativas inclusivas. Uno de los rasgos de este modelo de actuación, en lo que se refiere a las familias, es el trabajo colaborativo que permita, entre otras cosas, generar un marco de actuación compartida; algo que ha demostrado su eficacia en el objetivo de construir redes sólidas y duraderas de trabajo en y con la comunidad.

Las actuaciones de las familias desarrolladas bajo este enfoque han demostrado ser un espacio para la valoración, el reconocimiento, la autoafirmación y el empoderamiento de las madres y los padres para participar en situaciones educativas diversas, empoderándose como sujetos mediante la toma de decisiones que los hace partícipes del diseño y desarrollo de la educación de sus hijos, obteniendo, de la misma manera, numerosas oportunidades para su propia transformación y la de su entorno. En este marco, la horizontalidad como una característica clave en el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Flecha, 1997),

genera un clima de confianza en el que se puede hablar, opinar, comentar dificultades, hacer propuestas, etc.; a partir de las que se puede ir definiendo un marco de comprensión útil y necesario para la colaboración entre centros, profesores y familias.

En este sentido, estas experiencias fortalecen el vínculo entre el aula, el centro, las familias y la comunidad; y constituyen una oportunidad real para potenciar la participación colaborativa en ámbitos compartidos de la educación de sus hijos; para avanzar en el modelo de educación inclusiva en la que los miembros de la comunidad se apoyan mutuamente para el beneficio de todos. De esta manera, la participación de madres y padres se aprecia como una necesidad, además de un derecho, dentro del desarrollo del proyecto educativo; como parte imprescindible de las redes naturales de apoyo que pueden existir dentro de una comunidad educativa (Simón, 2013).

Los orientadores y orientadoras, tienen aquí un ámbito de actuación específica. Como hemos visto, los modelos actuales apuntan a ubicar sus funciones en relación con el desarrollo y fortalecimiento de las redes de apoyo naturales dentro y fuera del centro, de las cuales la misma orientación forma parte.

Bibliografía.

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Bejarano, C. (2013). Proyecto inclusivo: nos acercamos a la cultura en las distintas etapas educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 88-105.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 25-153. Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Dyson, A., y Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Champman Publishing.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Editorial MAD.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodríguez, N., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfield, M. D., Hutchins, D.J., Williams, K.J. (Eds.) (2009). *Scholl, family, and Community partnerships-Your handbook for action* (3ª ed.) (pp. 9-39). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 93-109.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52.
- Hervás. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Kaffenberger, C.J., Murphy, S., & Bemak, F. (2006). School counseling leadership team: A statewide collaborative model to transform school counseling. *Professional School Counseling*, 9, 288-294.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 143-156.
- Martín E., y Cervi J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Grao.
- Martín-Quintana, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo M.J., Byrne, S., Rodríguez B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martínez, R., Rodríguez, B., y Gimeno, J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Martínez-González, R.A., & Pérez-Herrero, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 231-246.

- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 219-225.
- Monarca, H. (2013). Uniendo redes: apoyo comunitario y social. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 131-163). Sevilla: Editorial MAD.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP. Disponible en: <http://www.msc.es/ssi/familiasInfancia/docs/eduParentalRecEducativo.pdf>
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Santana, L. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 261-270.
- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 101-130). Sevilla: Editorial MAD.
- Simón, C., y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Simón, C., y Echeita, G. (2010). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. En G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero y F. Luengo (Coords.), *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 108-118). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Susinos, T., y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Turnbull, A.P., Turbiville, V. y Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. Shonkoff & S. L. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (2nd ed.) (pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.
- UNESCO (2008). *48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final*. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/IC_E_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Sobre los autores:

Dr. Héctor Monarca.

Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.

Dirección postal: Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. 28019 Madrid.

Teléfono: 697361356

e-mail: hector.monarca@uam.es

Dra. Cecilia Simón Rueda

Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Dirección postal: Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco, Facultad de Psicología. 28019 Madrid.

Teléfono: 656454847

e-mail: cecilia.simon@uam.es