

LA FAMILIA COMO AGENTE INTERACTIVO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS. FACTOR DE INCLUSIÓN Y CALIDAD ESCOLAR(ES) I

*(The family as an interactive agent in educational processes.
Inclusion factor and school quality (s) I).*

Campos Barrionuevo, Blas
Centro Asociado de la UNED “Andrés de Vandelvira”, Jaén)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 18/04/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

Resumen

La familia, como agente educativo, se constituye en un factor esencial para la calidad de los procesos escolares a realizar en los centros educativos. Familia y centros deben colaborar de forma biyectiva, propiciando una continua participación de aquella en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus hijos y educandos. Por otra parte, la familia coadyuvará a la detección y tratamiento de aquellas necesidades educativas más singulares en el ámbito de la inclusión y equidad educativa(s).

A lo largo de este trabajo, fraccionado en dos números de la revista, dada la extensión y las finalidades de aquel, pretendemos dar respuesta a dicho cometido conceptual, a través de una doble visión; así, en un primer momento, analizamos dicho agente y su interacción con/en los centros escolares desde una óptica teórica y procedimental y, en un segundo, perfeccionamos y aumentamos dicho tratamiento procedimental con un desarrollo investigador de dicha temática. Para ello, hemos sistematizado nuestro trabajo a lo largo de seis bloques, dos de los cuales se desarrollan en un primer número de la revista y, los otros cuatro, en un segundo número; todo ello, en una visión holística de la funcionalidad de dicho agente y en una relación permanente con los procesos educativos implementados en/por la escuela.

Invitamos, por ello, al futuro lector de este trabajo a tener una visión global de todo el contenido expuesto, con la intención de poder analizar e interrelacionar los objetivos y temáticas explanadas.

Como citar este artículo:

Campos Barrionuevo, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de Inclusión y calidad escolar(es) I. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 213-237.



Palabras clave: *Acción tutorial, calidad educativa, equidad, escuela, familia, inclusión educativa.*

Abstract

The family, as an educational agent, constitutes an essential factor for the quality of the school processes to be carried out in educational centers. Family and centers must collaborate bijectively, fostering their continuous participation in the development of the learning processes of their children and students. On the other hand, the family will contribute to the detection and treatment of those most unique educational needs in the field of educational inclusion and equity (s).

Throughout this work, divided into two issues of the magazine, given the length and purpose of it, we intend to provide an answer to this conceptual task, through a double vision; Thus, at first, we analyze said agent and its interaction with / in schools from a theoretical and procedural perspective, and, second, we refine and increase said procedural treatment with an investigative development of this topic. To do this, we have systematized our work throughout six blocks, two of which are developed in a first issue of the magazine and the other four in a second issue; all this, in a holistic vision of the functionality of said agent and in a permanent relationship with the educational processes implemented in / by the school.

Therefore, we invite the future reader of this work to have a global vision of all the exposed content, with the intention of being able to analyze and interrelate the objectives and thematic themes.

Key words: *Tutorial action, educational quality, equity, school, family, educational inclusion.*

1. Introducción

La escuela (agente educativo) viene a ser aquella/una institución en la que se materializan los procesos de enseñanza y aprendizaje entre aprendices y docente(s). La escuela se conforma/es en (una) de las instituciones socio-educativas más importantes en la vida de cualquier persona, quizás una de las más primordiales junto a la institución familiar, pues supone que el niño se integra en aquella desde sus años más tempranos [3 años] para finalizar en la misma normalmente cerca de su vida adulta.

En su historicidad, *la escuela y (la familia)*, se han constituido en los actores principales de la educación formal, sin olvidar la influencia de otros agentes tales como el propio Estado, grupos de interés y presión, teniendo estos últimos una manifestación colectiva [*actores colectivos* por excelencia]. En la actualidad la familia sigue conservando y realizando funciones educativas de carácter general, aunque en las sociedades posmodernas se ha tendido y [se tiende] cada vez más a delegar dichas funciones en la escuela. De entre dichas funciones que está delegando la familia hay una de indudable valor, *la socialización en el ámbito escolar*. Es cierto que la *socialización primaria* sigue llevándose a cabo en el seno de la familia, pero no lo es menos que el paso de la vieja familia patriarcal a la moderna familia nuclear, y, más aún, el paso a la familia de prole muy reducida, incluso a la familia monoparental, ha contribuido y [contribuye] a reforzar el papel de la escuela en el ámbito de la socialización, integración e inclusión del educando,

especialmente, el de la llamada *escuela-educación infantil*. Ciertamente, no se trata de delegar responsabilidades, sino más bien de establecer dinámicas de complementariedad en la globalidad de los fenómenos educativos y sociales a desarrollar en los centros escolares.

Por otra parte, la familia, amén de ser un agente educativo de gran relevancia estructural y funcional en los centros escolares, no es menor su importancia como institución social y jurídica, en general. La familia, por evidentes razones de organización social y de tutela de las personas necesitadas de protección [con carácter general, los menores de edad o los discapacitados], cuya atención ha de procurarse mediante mecanismos sustitutivos, en caso de que aquella no exista o no resulte suficiente para ello, es un ámbito de especial atención por el derecho, en general, y por el derecho de familia, en particular. Las posibles anomalías en este espacio familiar inciden e influyen en el hecho educativo de los hijos, de una u otra manera, y por, ende, en su futura integración-inclusión y desarrollo socioeducativo, así como en su formación integral y armónica.

Más específicamente, con respecto a los distintos agentes educativos (Bronfenbrenner, 1985) alude a *la necesidad de articulación y fluidez entre los distintos contextos de desarrollo del individuo, para que éste se produzca de la forma más equilibrada, integral-armónica y adecuada posibles*. En dicho sentido, la relación entre el contexto familiar en sus diferentes modalidades, y el escolar es evidente. La escuela es el ámbito institucional al que los niños suelen acceder tras un periodo de permanencia más o menos prolongado en el nido familiar, siendo ambos representativos del sistema social en el que están inmersos. Ambos entornos son básicos en el proceso de socialización, educación y aprendizaje, y, en consecuencia, su interacción y colaboración pueden considerarse requisitos ineludibles de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en general, y [en el perímetro de atención a la diversidad] en los centros educativos.¹⁰

Nuestro sistema educativo ha ido reconociendo, aunque de forma progresiva y en mayor extensión, la importancia de contar y colaborar con las familias, en particular, y, con la comunidad educativa, en general. Las familias [padres y madres] no siempre han podido participar de forma organizada en la escuela, aunque tenemos referentes del pasado, como los decretos de 8 de enero y 9 de junio de 1931, donde se reconocía a la familia el derecho a intervenir en la vida escolar a través de los Consejos de Protección Escolar, regulándose al mismo tiempo su participación en los Consejos Escolares. No obstante, como en la mayoría de los casos, fue la Ley General de Educación de 1970 [LGE], la que reconoció por primera vez el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos, estimulando la creación de asociaciones que funcionaran en coordinación con los órganos de

¹⁰ A lo largo de este trabajo acotaremos nuestro espacio de actuación educativa a los centros escolares que imparten enseñanzas de régimen general [educación infantil, educación primaria y educación secundaria en sus dos modalidades (ESO y bachillerato y formación profesional inicial de grado medio)]. Todas ellas, *grossa modo*, conforman el denominado sistema escolar como parte de un determinado sistema educativo. Dejamos, por ende, el término educación superior para la enseñanza universitaria y otras afines en los términos establecidos en la LOE-TC en su artículo 3, apartado 5, [Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Texto Consolidado, tras la publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad educativa – LOMCE].

gobierno de los centros escolares –artículos 5 y 57-. Ahora bien, todos estos aspectos no se empezaron a regular hasta la entrada en vigor de la Constitución de 1978 –artículo 27– y su posterior desarrollo a través de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación [LODE]. Ciertamente, esta última Ley fue la verdaderamente democratizadora y participativa, integrando, por otra parte, por primera vez al alumnado en las estructuras participativas de los centros, fomentando su asociacionismo, etc. Finalmente, tanto la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE], 1ª Ley en educación posconstitucional, como la LOE-TC, tras su redacción por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, promueven la participación y colaboración de los padres o tutores legales en el desarrollo educativo de sus hijos para contribuir a la mejora y la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos. No vamos a proseguir en una mayor profundización de esta temática a nivel legislativo, por no ser la intención principal de nuestro trabajo.

Concluyendo, en base a lo ya expuesto, las líneas de dirección conceptual a desarrollar en este trabajo (*y a lo largo de dos números*) como ejes básicos de *interacción escuela-familia ad hoc* mayor calidad educativa de los centros escolares, así como para favorecer la inclusión escolar en el amplio marco de la atención a la diversidad educativa, vienen a ser las siguientes: *a) necesidad de una comunicación y colaboración mutua entre familia y escuela –orientación familiar–; b) contexto familiar y su influencia en el desarrollo personal y académico de los estudiantes; c) atención a la diversidad educativa desde el enfoque relacional familia-escuela, d) indicadores-base para la mejora de la práctica docente desde la implicación directa-indirecta de las familias en los procesos escolares; e) algunas reflexiones sobre el estado actual de la interacciones familia-escuela en el desarrollo de los procesos educativos en los centros escolares (investigación), y f) legislación española sobre la participación de las familias en los entornos escolares: síntesis.*

2. La orientación familiar en los centros educativos. Base de la inclusión escolar.

La orientación familiar, como parte de la orientación educativa en los centros escolares, constituye un factor de desarrollo educativo, en general, y, en particular, de inclusión socio-educativa del alumnado con determinadas singularidades, por presentar (este último) alguna necesidad específica de apoyo educativo.

Siguiendo a (Rodríguez, 1993) puede definirse la orientación educativa como «el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios en el alumno y en su contexto a fin de que aquel logre su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social». La orientación familiar viene a ser un campo específico de la orientación educativa, abarcando, entre otros,

los siguientes aspectos de tratamiento escolar: a) *la orientación familiar en la colaboración-interacción familia-centro escolar*; b) la orientación familiar en la interacción con el profesorado (acción tutorial); c) la orientación familiar en los servicios de orientación educativa de los centros escolares; d) la orientación familiar en el tratamiento y seguimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo en sus distintas modalidades; y e) la orientación familiar en las situaciones de crisis socioeducativas.

2.1 Interacción funcional de la familia con los centros educativos.

La relevancia que tiene la relación entre familia y escuela es palmaria y necesaria en todas las dimensiones del desarrollo de los educandos; dicha evidencia se constata de forma progresiva en la propia normativa escolar que se ha promulgado desde la década de los setenta en nuestro país. A modo de ejemplo indicamos, entre otras, las siguientes referencias: la (LGE 1970), [ver bibliografía final, *infra*], especificaba que « (...) se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces de participación en la función educativa»; la (LODE 1985), [ver bibliografía final, *infra*], establece la participación familiar en los ámbitos del consejo escolar, asociaciones de padres de alumnos, escuelas de padres, etc.; y la LOE-TC, [ver bibliografía final, *infra*], menciona como uno de sus principios básicos, ex art. 1, h bis), «el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos». En consecuencia, en la modificación realizada en la LODE [en su art. 4], por la LOE 2006 (*ex ante*, la modificación de la misma por la LOMCE, [ver bibliografía final, *infra*], «los padres/tutores tienen que conocer, participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/pupilos, en colaboración con los profesores y los centros». Siguiendo a (Martínez, Álvarez & Fernández, 2015), la escuela y la familia son entornos básicos en el proceso de socialización, aprendizaje y educación, y, por ende, entenderse y colaborar pueden considerarse requisitos ineludibles. Más que delegar responsabilidades, deben realizarse dinámicas de complementariedad. La interacción-comunicación familia-escuela, en su historicidad, siempre ha existido; ahora bien, la implicación funcional de dicho binomio, *ad hoc* cualificar el aprendizaje de los educandos ha sido (y es) creciente y progresiva, sin menoscabo de la mayor ordenación estructural para la colaboración de dichos agentes en los procesos educativos. Dicha ordenación estructural (a nivel jurídico) se ha extendido desde los aspectos puramente académicos e instructivos a otros de amplia relevancia y que, por otra parte, condicionan los anteriores; así, la dinámica convivencial en los centros escolares, no solo entre discentes, sino también entre docentes y aprendices; todo lo cual conlleva la determinación de nuevos paradigmas de actuación escolar. *Ítem más*, la mayor amplitud y sensibilización social y política en el tratamiento escolar de las diferentes problemáticas que pueden darse en los educandos hace (y ha hecho) necesaria una mayor colaboración entre aquellos agentes, en aras de posibilitar una inclusión plena del

alumnado afecto y, por ende, su normalización y pleno desarrollo integral como personas. Cuestión, esta última, nada baladí, dada la variedad de necesidades educativas, en general, y específicas de apoyo educativo, en particular. La escuela y la familia deben colaborar en la misma dirección, con las especificidades de cada entorno, con vistas a la *plenificación* permanente de los procesos de desarrollo social, personal y escolar de los estudiantes, aspectos estos últimos, siempre indisolubles en el hecho educativo.

La familia y la escuela, aunque instituciones de cooperación y colaboración permanentes, son también perímetros de organización psicosocial con unas características muy singulares, que hay que conocer y tener en cuenta, de cara a optimizar la comunicación necesaria en el desarrollo de los procesos E/A de los aprendices y, en consecuencia, socio-educativos.

Como rasgos específicos de cada contexto institucional podemos establecer, entre otros, los siguientes (*ibídem*, pp. 205):

- La interacción intrafamiliar se produce entre un número reducido de personas; por el contrario, en el ámbito escolar la convivencia se da en grupos más amplios y herogéneos.
- En el hogar familiar la dinámica de las actividades diarias presenta una mayor informalidad y libertad de acción para los educandos [niños]; sin embargo, en el entorno escolar el desarrollo de las tareas y actividades a acometer presenta una ordenación más lineal con unas normas de convivencia (tasadas y, en la mayoría de las ocasiones, homologadas) en las dimensiones del espacio y tiempo escolar(es).
- En el nido familiar la vía de comunicación fundamental es el lenguaje oral; no obstante, en el espacio escolar, junto a aquel se promueve también el desarrollo de la lengua escrita en sus dos acepciones, comprensiva (lectura) y expresiva (composición escrita); siendo la lengua oral el vehículo y la base para el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita.
- En el espacio familiar los aprendizajes son naturales, no estructurados y de aplicación inmediata; por el contrario, en el perímetro escolar, aquellos son estructurados, siendo su utilidad y transferencia no tan inmediata como en aquel.
- El alcance de las funciones educativas que se ejercen en el ámbito familiar es prácticamente ilimitado; por el contrario, en la dimensión escolar el profesorado debe ejercer sus funciones de manera explícita, concreta y bien delimitada.
- La implicación emocional y afectiva que se da en las interacciones familiares provoca la percepción parcial de la infancia. Este sesgo también se constata en la escuela, sin embargo, ante esto, la participación y cooperación de un grupo heterogéneo conformado por los agentes

escolares, las familias y (los) educandos, contribuye a que los procesos dentro y fuera de la escuela, adquieran rigor y reconocimiento.

La interacción (funcional) entre las familias y los centros educativos como eje de cualificación escolar debe vertebrarse a través de los siguientes ámbitos: a) interacción y comunicación permanentes a través de la acción tutorial, entendida esta última, como la continua personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y educandos, siendo diferencial, a tenor de las distintas etapas educativas que conforman nuestro sistema escolar, amén del desarrollo evolutivo de dichos estudiantes; b) la familia como un agente coadyuvante a la calidad de los procesos escolares en toda su extensión, propiciando información del contexto familiar de los educandos, en aras de establecer un diagnóstico preciso de sus necesidades educativas, en general, y específicas de apoyo educativo, en particular; y c) la familia como un elemento estructural de apertura de los centros a su comunidad escolar, posibilitando una biyección educativa entre esta última y aquellos, *ad hoc* la mediación y prevención [–primaria– (Caplan, 1964)] de los posibles problemas escolares y convivenciales.

2.2 La acción tutorial, eje nuclear en la orientación familiar.

La acción tutorial es una dimensión básica de la orientación educativa, en general, y, por ende, de la educativo-familiar, en particular. La tutoría del alumnado, en general, y, especialmente, en la educación básica, orientará el proceso educativo individual y colectivo de aquel. La LOE–TC subraya la importancia de esta función sociodidáctica a lo largo de las distintas etapas del sistema escolar; así: personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de educación primaria [ex art. 18.5], la tutoría personal del alumnado como un elemento fundamental en la ordenación de la ESO [ex art. 26.4], y la especial consideración de la acción tutorial en los ciclos de formación profesional básica [ex art. 42.4, b)]. *Ítem más*, dicho texto legal explicita, en términos más globales, que la tutoría del alumnado es una función (esencial) del profesorado [ex art. 91.4, c)].

La orientación educativa (escolar) [ver figura 1, *infra*] se vertebra de forma interactiva a lo largo de tres ejes: tratamiento de las necesidades específicas de apoyo educativo a nivel personalizado e inclusivo, la acción tutorial y la orientación (propriadamente) dicha en sus distintas modalidades: psicopedagógica o educativa, vocacional, socio-personal, académico-profesional y familiar. Dicha orientación educativa-familiar se activa (preferentemente) a través de distintos agentes, todos ellos interactivos; así: a) orientadores escolares, bien a nivel de equipos psicopedagógicos de sector en los centros de educación infantil y primaria, bien (a nivel) de departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria; b) tutores de los diferentes grupos escolares, y c) equipos docentes a nivel colaborativo. A nivel funcional, dicha labor orientadora (en general) se canaliza en

tres niveles de actuación didácticopedagógica-escolar: centro escolar, grupos-aula y alumnado (considerado individualmente como persona en su visión inclusiva).

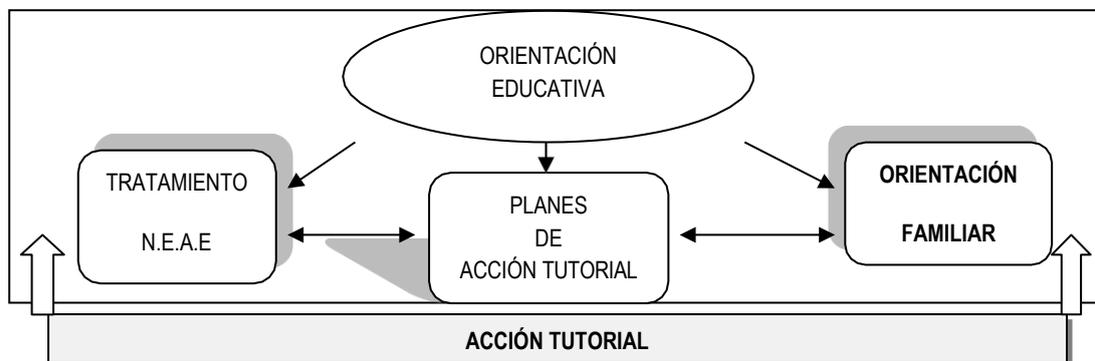


Figura 1. Ideograma estructural de la orientación educativa en los centros educativos. Elaboración personal.

En dicho (*ideograma*) hay que rayar que la acción tutorial es una función envolvente a todo el proceso escolar e inclusivo del alumnado en sus distintas vertientes: tratamiento de las dificultades del aprendizaje escolar de los educandos, mediación en los problemas de convivencia escolar, orientación educativa en sus distintas modalidades, comunicación-información en cada equipo docente (educativo) e interacción y comunicación con las familias y, en última instancia, con la comunidad educativa.

Dicha acción tutorial, como ya se ha referido *supra*, tiene dos niveles de intervención, yendo de lo general a lo particular, y todo ello, encauzado a través de los correspondientes *planes de acción tutorial*; así: *centro escolar* y *grupos-aula*. En dichos niveles la tutoría (ejercida por todo el profesorado) no es una actividad puntual, al margen del proceso educativo de los aprendices, muy al contrario está implicada en todo el proceso didáctico-pedagógico y socioeducativo del alumnado. En dicha línea y siguiendo a (Martínez, Quintanal y Tellez, 2010) pueden establecerse los siguientes ámbitos de formación para el desarrollo de la función tutorial: a) psicología evolutiva del alumnado y los planes y programas de intervención psicopedagógica; b) didáctica, teoría y diseño-desarrollo curricular; c) evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) organización escolar; y d) habilidades sociopersonales en el ámbito de los centros educativos y su comunidad escolar. Estos ámbitos conforman las siguientes líneas de funcionalidad en la educación básica (*ibídem*, p. 234):

- Conocer los intereses y aptitudes del alumnado, *ad hoc* dirigir (o direccionar) sus procesos educativos.
- Potenciar las relaciones en la escuela, entre esta y la familia y, entre aquella y la comunidad escolar, en general.
- Planificar y (orientar) el desarrollo formativo de los educandos, completando y complementando sus necesidades y carencias (educativas y sociales).
- Orientar las relaciones interpersonales en los grupos-aula en el desarrollo de los actos didácticos, entre el alumnado y (con) su profesorado

- Propiciar la participación del alumando en la vida educativa de los centros.
- Detectar y prevenir las dificultades de aprendizaje, ayudando a superarlas, o al menos, realizando el asesoramiento pertinente para conseguirlo.
- Coordinar la actividad docente en/con su grupo de estudiantes y, de manera especial, en los procesos de evaluación.
- Propiciar un clima de convivencia, tolerancia y cooperación, aunando el esfuerzo personal con el colectivo.

Concluyendo, la función tutorial, como parte nuclear de la didáctica, es un factor de calidad del sistema educativo y, por ende, (de) los procesos didácticos en el desarrollo curricular en las distintas etapas educativas.

La acción tutorial es una labor mediadora (y de forma permanente) con sus agentes interactivos en los centros escolares y grupos-aula: alumnado, profesorado y familia(s). Más específicamente, pueden establecerse los siguientes ámbitos de interacción entre la función tutorial y la(s) familia(s) y, en consecuencia, entre estas últimas y los centros (ibídem, p. 243):

- *Ámbito informativo*, al objeto de satisfacer las demandas de información que se tengan, pues con el conocimiento (integral) de los educandos se optimizarán cuantas acciones se emprendan sobre ellos.
- *Ámbito participativo*, de modo que los padres-madres colaboren directamente (o indirectamente) en las tareas formativas del centro.
- *Ámbito formativo*, lo que convierte al centro educativo en agente educativo con la propia familia.

Como actividades más específicas de esa interacción, *tutoría - familia(s)*, y que, por otra parte, vienen reguladas en los reglamentos orgánicos de los centros educativos de las distintas enseñanzas, podemos establecer, entre otras, las siguientes:

- Reunir a los padres-madres en el inicio de cada curso escolar, en aras de proporcionar información de distinta índole: horarios de visita y del alumnado, composición del equipo directivo y orientador de referencia del centro [*centros de educación infantil (2º grado) y primaria y centros de educación primaria*], así como del departamento de orientación [*institutos de educación secundaria*], objetivos y contenidos (básicos) de la tutoría, así como de las tareas a realizar en la misma;
- Conseguir su colaboración en relación con el trabajo personal de sus hijos y, más específicamente, sobre los siguientes aspectos: organización del estudio en casa [*orientación escolar*, en general] y desarrollo del tiempo libre de descanso [*orientación para el ocio*];
- Preparar y organizar las visitas escolares contando con su colaboración (e implicación);
- Mantener entrevistas con ellos, bien cuando lo soliciten, bien cuando el tutor lo considere necesario, anticipándose a las situaciones de inadaptación escolar en una labor preventiva a nivel primario;

- Coordinar y elaborar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para los padres-madres, solicitando la colaboración del orientador (departamento de orientación), cuando fuere necesario;
- Planificar varias reuniones informativas, grupales y/o personales, a lo largo del curso escolar;
- Activar y potenciar la colaboración de los padres-madres en el tratamiento educativo de las necesidades específicas de apoyo educativo y, en particular, (las) necesidades educativas especiales, tanto en el ámbito estructural como funcional de las mismas; y
- Propiciar un comportamiento mediador y constructivo en los conflictos convivenciales docente-discentes o/y discentes-discentes, procurando la (mejor) resolución socioeducativa de aquellos.

2.3 La orientación familiar desde/por los servicios/departamentos de orientación educativa en los centros escolares.

La orientación educativa, en general, y (la) familiar, en particular, es una función inherente a la praxis docente de los centros educativos. Más específicamente, la LOE-TC, establece al respecto, entre otros aspectos en el ámbito de la orientación educativa, lo siguiente: a) como principio-base de nuestro sistema escolar se explicita que la orientación educativa y profesional de los estudiantes, se conforma/es como un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores [ex art. 1, f)]; b) la orientación educativa es un factor de calidad escolar [ex art. 2, 2)]; c) la orientación educativa tendrá una atención especial en la ESO – educación secundaria obligatoria– [ex art. 22, 3, principio general]; d) corresponde al profesorado la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso con *los servicios o departamentos especializados* [ex art. 91, 1, d)]; e) la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo (interacción familiar), [ex art. 91, 1, h)]; y f) la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional [ex art. 157, 1, h), *recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado*].

En base a lo anterior, las distintas Administraciones educativas han regulado, bien por sus leyes educativas, bien por sus propios reglamentos, la estructura y funciones de *los servicios o profesionales especializados en la orientación educativa* en los centros escolares. En dicho sentido, y basándonos en una *visión oceánica* de la legislación establecida al respecto, podemos establecer los siguientes apuntes al respecto: a) todas las Comunidades Autónomas han potenciado y activado la orientación educativa, siendo una parte inherente a todo el sistema educativo; b) se ha profesionalizado la figura del orientador-a escolar en los centros o en los equipos mediante la creación de dicha especialidad en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria; c) la orientación educativa, en general, es un elemento de calidad del sistema educativo (ver, *supra*); y d) se hace necesario el establecimiento de cauces de relación y cooperación con otros servicios comunitarios.

Más específicamente, la estructura de la orientación educativa en las diferentes Comunidades Autónomas, obedece, *grosso modo*, a las siguientes consideraciones:

- *Cataluña*. La orientación está estructurada en equipos externos, los equipos de asesoramiento psicopedagógico, tanto en educación primaria como en (educación) secundaria. Los centros de secundaria (IES) cuentan además con un orientador, que asume funciones relacionadas con la orientación académica profesional. Los equipos se encargan de los alumnos con necesidades educativas especiales. La red de orientación se completa con equipos específicos: a) centros de recursos para deficientes auditivos (CREDA); b) centros de recursos educativos para deficientes visuales (CREC), y c) equipo de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC).

Resumiendo, la estructura de la orientación (a nivel estructural) viene a ser la siguiente: a) *en centros de educación infantil y primaria*: a-1/ equipos de asesoramiento psicopedagógico de sector (EAP), y a-2/ equipos específicos: CREDA, CREC y ELIC; y b) *en centros de educación/enseñanza secundaria*: b-1/ equipos de asesoramiento psicopedagógico de sector (EAP), b-2/ equipos específicos: CREDA, CREC y ELIC, y b-3/ orientador [departamento de orientación] de los centros (IES).

- *País Vasco*. El modelo de orientación del País Vasco está formado por: a) centros de apoyo a la formación e innovación educativa (*berritzegunes*), que desarrollan sus funciones en centros de primaria y (de) secundaria (IES). Se dedican a la orientación y a la formación del profesorado. Están formados por asesores de etapa, (de) necesidades educativas especiales y (de) programas; b) centros de recursos para invidentes (CRI); c) maestro consultor en los centros de educación primaria, teniendo funciones de asesoramiento, apoyo a la atención a la diversidad y diagnóstico-respuesta a las necesidades educativas especiales; y d) departamento de orientación en los centros de secundaria (IES).

Resumiendo, la estructura de la orientación (a nivel estructural) viene a ser la siguiente: a) *en centros de educación infantil y primaria*: a-1/ *berritzegunes*, a-2/ centros de recursos de invidentes, y a-3/ maestro consultor; y b) *en centros de educación secundaria*: b-1/ *berritzegunes*; b-2/ centros de recursos de invidentes, y b-3/ departamentos de orientación.

- *Galicia*. El modelo de orientación de Galicia es interno a los centros escolares y está formado por: a) departamentos de orientación, tanto en centros de educación primaria como (de) secundaria. Dichos departamentos están compuestos por una jefatura en los mismos, un docente de pedagogía terapéutica, (de) audición y lenguaje, coordinadores de cada ciclo educativo y un profesor de educación infantil. En ESO y bachillerato (IES), la figura de la coordinación de ciclo(s) se sustituye por un tutor, amén de un docente de FOL (formación y orientación laboral), en el caso de que el centro imparta

ciclos de formación profesional inicial/dual; y b) equipos de orientación específicos, en concreto: un equipo por provincia compuesto por profesionales especializados [discapacidad motora, auditiva, alteraciones comportamentales, altas capacidades intelectuales, ...

- *Andalucía*. El modelo de orientación está formado por: a) equipos de orientación educativa (EOEs), que vienen a ser equipos externos que atienden a los colegios de infantil y primaria; b) departamentos de orientación, que actúan en los IES (centros de educación secundaria); c) equipos especializados: están formados por especialistas en las distintas discapacidades, atención temprana y altas capacidades, para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; y d) en cada provincia, a nivel de su Delegación Territorial dependiente de la (actual) Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, existe un equipo técnico provincial para la orientación educativa y profesional.
- *Comunidad Valenciana*. El modelo estructural de la orientación educativa obedece a los siguientes caracteres: a) servicios psicopedagógicos escolares: son equipos externos que intervienen en los centros de educación infantil y primaria y en los centros de educación especial; b) departamentos de orientación: en centros de educación secundaria (IES); y c) servicios especializados para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- *Canarias*. El modelo (estructural) de orientación educativa en Canarias obedece a los siguientes elementos: a) equipos de orientación educativa y psicopedagógica a nivel zonal: intervienen en los centros de educación infantil y primaria; b) departamentos de orientación: actúan en los centros de educación secundaria (IES). Dichos orientadores se coordinan con el equipo de orientación de zona, al menos tres veces por curso escolar; y c) equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos, en concreto: equipos de trastornos generalizados del desarrollo, equipos de atención educativa a personas con discapacidad visual, equipos de discapacidad auditiva y equipos de discapacidad motora.
- *Navarra*. Su modelo de orientación viene a ser uno de los más completos a nivel estatal. Consta de los siguientes aspectos estructurales: a) unidades de apoyo educativo, que actúan en los colegios de educación infantil y primaria, así como en los IES. Están formados por un profesional de la orientación escolar, un docente de pedagogía terapéutica, (de) audición y lenguaje, así como profesorado de un perfil singular; b) departamento de coordinación de la acción tutorial: en los centros de secundaria (IES), que, a su vez, está formado por la jefatura de estudios, orientador escolar y docentes que ejercen la tutoría en los distintos grupos escolares; b) departamento de orientación en los IES; c) centro de recursos para la educación especial (CREENA); y d) unidad técnica de orientación, que coordina a nivel provincial los servicios de orientación.

Resumiendo, la estructura de la orientación (a nivel estructural) viene a ser la siguiente: a) en centros de educación infantil y primaria: a-1/ unidad de apoyo

educativo, a-2/ unidad técnica de orientación, y a-3/ centro de recursos para la educación especial; b) en centros de educación secundaria obligatoria (IESO): b-1/ unidad de apoyo educativo, b-2/ departamento de coordinación de la acción tutorial, b-3/ unidad técnica de orientación, y b-4/ centro de recursos para la educación especial; y c) en centros de secundaria (IES): c-1/ departamento de orientación, c-2/ departamento de coordinación de la acción tutorial, c-3/ unidad técnica de orientación y c-4/ centro de recursos para la educación especial.

- *Castilla La Mancha*. Su modelo de orientación es interno a los centros escolares, tanto en centros de educación infantil y primaria como en los centros de (educación) secundaria (IES). Consta de los siguientes aspectos estructurales: a) equipo de orientación y apoyo: en los centros públicos de educación infantil y primaria, estando compuesto por varios profesionales como el orientador escolar, que realiza las funciones de coordinación, un docente con la especialidad en pedagogía tereapéutica y un maestro con la (especialidad) en audición y lenguaje. Además, en los casos que se precise y según las necesidades, podrá incorporarse el profesorado técnico de servicios a la comunidad, dependiendo de las zonas o áreas geográficas de influencia de actuación de dichos profesionales; b) el departamento de orientación que se encarga de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en la educación secundaria (IES). Dicho departamento está compuesto por varios profesionales, en concreto: orientador escolar, un docente con la especialidad en pedagogía terapéutica y otro con la (especialidad) en audición y lenguaje, si fuere necesario. Por otra parte, contará también con el profesorado de enseñanza secundaria que imparta docencia en los distintos tipos de programas que ayuden a conseguir los objetivos y capacidades de dicha etapa, así como eliminar el fracaso y el abandono escolar temprano, respectivamente, siempre y cuando dichos programas se implementen en el centro educativo. Además, podrá incorporarse en los casos que sea necesario la figura del educador social, en función de sus zonas geográficas de actuación; c) centros de educación especial: disponen de una estructura multiprofesional de orientación educativa que obedece a los siguientes agentes: orientador escolar, maestro especialista en audición y lenguaje, profesorado técnico de servicios a la comunidad, especialistas en enfermería y fisioterapia. Su función principal consistirá en apoyar al profesorado-tutor, profesorado en general, y al equipo directivo del centro para el desarrollo de sus funciones; d) centros territoriales de recursos para la orientación, la atención a la diversidad y la interculturalidad que, vienen a complementar a las unidades de orientación en educación primaria y los departamentos de orientación en secundaria; e) asesorías en los centros de profesores, en torno a los ámbitos de orientación educativa, atención a la diversidad e interculturalidad; y f) centros de recursos y asesoramiento a la escuela rural.
- *Cantabria*. El modelo de orientación está formado por por estructuras de carácter general y (de) carácter singular. Son estructuras de carácter general, las siguientes: a) unidades de orientación educativa, en niveles-centros de educación infantil, primaria y especial; b) equipos de orientación educativa y

psicopedagógica, que vienen a intervenir en centros educativos que no cuenten con una unidad de orientación educativa; y c) los departamentos de orientación cuyo ámbito de actuación son los IES, así como determinados centros de educación para personas adultas. Son estructuras de carácter singular, las que se enumeran a continuación: a) equipos de atención temprana; b) la orientación en el ámbito de la formación profesional inicial/dual, que es desarrollada a través de los servicios de orientación propuestos en el marco del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria; c) la orientación en el ámbito de la interculturalidad desarrollada a través de las aulas de dinamización intercultural; y d) servicio de asesoramiento y apoyo a la orientación, a nivel regional: su finalidad es asesorar y apoyar a los profesionales que componen las estructuras generales singulares de la orientación en ámbitos específicos tales como: discapacidad auditiva, motórica, trastornos de la personalidad y de la conducta, altas capacidades, etc.

- *Asturias y Baleares.* El modelo (estructural) de orientación educativa en dichas Comunidades Autónomas obedece a los siguientes elementos: a) equipos de orientación educativa, equipos de atención temprana y equipos específicos en educación infantil (Asturias), y equipos de orientación educativa y equipos de atención temprana en educación infantil (Baleares); b) equipos de orientación educativa y equipos específicos en educación primaria (Asturias), y equipos de orientación educativa en educación primaria (Baleares); y c) departamentos de orientación y equipos específicos en educación secundaria –IES– (Asturias), y departamentos de orientación (Baleares).
- *Ceuta y Melilla.* Dependientes del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, su modelo de orientación responde a las siguientes unidades: a) equipos de atención temprana y unidades de orientación en educación infantil; b) unidades de orientación en educación primaria; y c) departamentos de orientación en centros de educación secundaria (IES).
- *Madrid, Castilla-León, La Rioja, Extremadura, Aragón y Murcia.* En general, su modelo estructural de orientación responde a lo siguiente: a) equipos de orientación educativa, equipos de atención temprana y equipos específicos en educación infantil; b) equipos de orientación educativa y equipos específicos en centros de educación primaria; y c) departamentos de orientación en educación secundaria (IES).

3. La familia. Núcleo funcional para el desarrollo académico-profesional e integral de los educandos.

La familia viene a ser una estructura-base necesaria y fundamental para el desarrollo integral de los educandos, dado el progresivo estadio evolutivo de los mismos, así como la participación de aquella en los procesos de aprendizaje de sus hijos; cuestión esta última que, por otra parte, viene avalada por la propia normativa

vigente en las distintas etapas educativas de nuestro sistema escolar. La familia es por ello, un factor-agente esencial en la participación y mejora de los procesos escolares.

La comunicación familia-escuela es consustancial al desarrollo personal y, por ende, al desarrollo evolutivo de los educandos en todas sus dimensiones [vocacional, académico-profesional, ...]. En dicho proceso interactivo, la familia es el (verdadero) sujeto activo de la orientación familiar que, además, es muy significativa en los casos de ambientes desestructurados, problemáticas de interculturalidad e inclusión educativa(s), ... En consecuencia y como ya se ha dejado ver anteriormente, las distintas normativas [Leyes] a nivel escolar en nuestro país, han ido reflejando en mayor o menor medida las posibilidades y recursos a utilizar para hacer efectivo dicho proceso colaborativo-comunicativo. A modo de ejemplo establecemos los siguientes apuntes: la Ley General de Educación (1970) definía en diversos artículos los deberes y derechos de las familias con relación a su colaboración en los centros educativos; la LODE, vigente de forma parcial, (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985) contemplaba/contempla la posibilidad de asociación entre familias con el objetivo de alcanzar logros educativos, amén de concretar la participación de los padres en los órganos colegiados del centros y en la forma de elección; la LOGSE y la LOE han promovido la participación y colaboración de los padres/tutores en el desarrollo educativo de sus hijos para contribuir a una mejor consecución de los objetivos educativos; y más recientemente, la LOE-TC, tras la promulgación de la LOMCE, establece que las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes [*vid.* Preámbulo].

Los nidos familiares son contextos que inciden directamente en el desarrollo sociopersonal, académico-escolar y profesional de sus hijos. La relación familia-escuela es especialmente significativa, de tal forma que si se da una congruencia entre estas dos variables, los efectos son acumulativos; así, la escuela refuerza a las familias, y, (en) caso contrario, se tiende a una neutralización, aunque a la larga, la literatura científica opina que, en última instancia, predominará la escuela (Puelles, 2017).

Para los propósitos de este epígrafe y trabajo, en general, de cara a ver la relevancia de la familia en los procesos educativos (inclusivos) de sus hijos, vamos a centrarnos en cuatro factores de alta relevancia (Martínez; Álvarez & Fernández, 2015). Dichos factores vienen a ser los siguientes, enmarcados *grosso modo*, en el ámbito de la sociología y la economía de la educación:

- *Nivel socioeconómico de la familia.* Estudios desarrollados por (Sánchez, 1990) compararon el nivel educativo de ambos progenitores y la percepción de los resultados del hijo, y se constató que los mejores rendimientos porcentuales se encuentran entre hijos de padres con niveles culturales elevados. Un factor importante determinado por el nivel socioeconómico de la familia, es el espacio de que puede disponer el hijo y su incidencia en el rendimiento escolar, ya que hay diferencias según el educando tenga una habitación individual o deba compartirla con otro(s).

- *Cultura y valores familiares.* De entrada, aquello que valora y promueve la familia es lo que la persona interioriza y asume. A lo largo de las dos infancias, hasta los doce años aproximadamente, empiezan a asentarse los gustos, estilos comportamentales, ..., sin menoscabar su desarrollo continuo en dicha etapa evolutiva, juventud y vida adulta [*desarrollo evolutivo a lo largo del ciclo vital*]; ahora bien, hay determinados valores que se desarrollan tempranamente y eso tiene un correlato en el rendimiento académico-profesional de dichos educandos/hijos. A modo de ejemplo, destacamos los siguientes: a) *rendimiento intelectual*: la lectura, el hábito lector (leer para aprender) es algo que los padres que disfrutan con ella promueven en sus hijos (dicho gusto y avidez) desde los primeros momentos, todo lo cual tendrá una incidencia (mayor o menor) en el desarrollo escolar de aquellos. La lectura, como competencia global, va a redundar en el educando en sus primeros años escolares ampliando su vocabulario, despertando su curiosidad por el aprendizaje, ... La literatura científica en este campo viene a corroborar que el alumnado con pobre hábito lector es el que en menor porcentaje aparece en el grupo de calificaciones más destacadas, y sin embargo se sitúa en el mayor porcentaje de los que repiten curso; b) *deporte*: El interés por el deporte, en general, no es uno de los valores más aludidos y, sin embargo, ha demostrado ser muy valioso en la adquisición y desarrollo de actitudes y conductas favorecedoras del éxito familiar, social y personal. El deporte, además, resulta enriquecedor como elemento de cohesión de la familia, aspecto que, por otro lado, influyen positivamente en el desarrollo integral de los hijos y, en consecuencia, de los mismos como estudiantes; y c) *implicación de los padres en la educación de los hijos*: este ámbito no solo hace referencia a la educación que el educando recibe en el nido familiar, sino también a la colaboración-participación de la familia con la escuela. Con respecto a este indicador la profesión de los padres parece tener influencia a la hora de asumir la responsabilidad educativa. Es evidente y a modo de resumen que la valoración que los padres hagan de la cultura y de sus valores familiares, todo ello manifestado en un mayor (o menor) apoyo a sus hijos, redundará en el éxito académico de sus hijos.
- *El apego y (el) desarrollo afectivo en el nido familiar.* La afectividad y el apego son elementos clave en la construcción de bases sólidas para el desarrollo de una personalidad adecuada. En la primera infancia, los modelos de desarrollo afectivo más significativo, son los padres y los adultos del entorno familiar más cercanos y significativos en el proceso interactivo-comunicativo con el niño/hijo. Como derivación de dicho proceso evolutivo se manifestarán dos aspectos claves para el desarrollo integral de cualquier niño/educando; así, por un lado, su autoconcepto y, por otro, su autoestima. Dichos constructos van a conformar de forma progresiva y paralela, familia y escuela, el autoconocimiento del niño/educando, que será un indicador clave para su desarrollo escolar, y, por ende, académico-profesional, sociopersonal e integral. Dada la variedad de situaciones personales y familiares que podemos

encontrarnos en este contexto del desarrollo psicológico de los educandos, tanto los padres como los tutores de los centros educativos y, en general, todo el profesorado deben apoyarse mutuamente favoreciendo dichos procesos, *ad hoc* un adecuado desarrollo de la personalidad a nivel global a lo largo de todo el ciclo vital, propiciando, además, un verdadero ecosistema inclusivo a nivel socioescolar. Retomando, al hilo, las palabras del geólogo británico, Charles Lyell, *el pasado es la llave del presente*; cuestión que, en cierta medida, es extrapolable al campo de la psicología evolutiva, y que podríamos evidenciar a nivel de la literatura científica, pero dicho cometido sobrepasa los límites y objetivos de este trabajo a lo largo de sus dos números.

- *El rol docente*. El profesorado puede (y debe) desarrollar una papel importante en la atención y capacitación de las familiar para mejorar los procesos de aprendizaje que éstas deben llevar a cabo con sus hijos, promover relaciones sanas entre los distintos miembros de la familia y potenciar la acción de la escuela a través del contacto y participación de padres-madres en la vida escolar, al ser estos últimos, en determinadas facetas y ámbitos del aprendizaje, en general, verdaderos bancos de talento (Martín-Moreno, 2010). La escuela debe constituirse en el entorno idóneo para ofrecer a las familias información y formación sobre el desarrollo (global) de sus hijos; además, dicha temática se ve reforzada a través del fomento de *escuelas de padres-madres* dada la variedad de tareas que desarrollan y adaptadas a sus contextos educativos (escolares).

Sin olvidar los apuntes establecidos, supra, sobre la interacción familia-escuela y su incidencia en el desarrollo académico-profesional de los educandos, y todo ello, desde una perspectiva más sociológica; se hace necesario unir dichas aportaciones a otras provenientes de la psicología evolutiva y (la psicología) social en el mismo campo conceptual.

En general, las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, 1986) comenzaron a plantear que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin atender a la multiplicidad de factores interconectados e inherentes al contexto donde se desarrolla y vive la persona. En consecuencia, no es suficiente con analizar los factores (estructurales) ya comentados supra, sino que resulta necesario establecer, a nivel funcional, la interacción que se produce entre los mismos y en los distintos ámbitos contextuales de actuación vital, en especial, la familia como un verdadero ecosistema sociopsicoeducativo en dicho sentido. Siguiendo a (Egido, 2015), podemos establecer que un amplio conjunto de investigaciones en este campo conceptual comenzó a profundizar en *el estudio de las relaciones e interacciones familiares, recayendo el foco de atención, entre otras variables, en el análisis de la relación que los estilos educativos de los padres-madres y sus comportamientos con los hijos tienen sobre el desarrollo cognitivo y la motivación hacia el aprendizaje de estos*. Fruto de esta línea de trabajo, describimos algunas investigaciones/evidencias que muestran que en el seno de las familias tienen lugar procesos y forma de relación

que favorecen o dificultan el desarrollo infantil y, por lo tanto, los logros académicos de sus hijos/educandos en la escuela. Destacamos, entre otras, las siguientes: a) el lenguaje utilizado en el hogar, el ámbito afectivo (y de apego) de la familia, las estrategias de disciplina y control utilizadas por los padres-madres o las creencias de estos sobre el aprendizaje (Hess & Holloway, 1984; Redding *et al.*, 2004); y b) otros trabajos desarrollados a partir de 1980 subrayaron también la importancia de las relaciones familia-escuela, desde una perspectiva más centrada en el ámbito escolar. En concreto, los estudios que analizaban el tipo de interacciones entre los padres-madres y los centros educativos pusieron de manifiesto que los educandos cuyos padres estaban mejor informados sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela y que, a su vez, tenían mayor contacto con el profesorado obtenían un mejor rendimiento académico.

Puede concluirse, a rasgos generales, que las diferentes líneas de investigación ya referidas, y otras en dicho ámbito temático que no se han enumerado, vienen a confirmar que la familia constituye un factor de primera importancia para el logro y progreso educativo(s) de sus hijos; cuestión, que ha de tenerse en cuenta en la planificación y organización escolar de los centros educativos.

4. Conclusiones.

A lo largo de este trabajo (en su primera parte) hemos analizado distintos aspectos conceptuales que nos vienen a mostrar la relevancia de la familia (como agente educativo) en el desarrollo escolar de sus hijos, así como en la cualificación (en cierta medida) de la tarea realizada en los centros educativos. La familia es una estructura dinámica que tiene una incidencia y una participación esencial(es) en el desarrollo de los procesos educativos, teniendo una interacción continua con los agentes más específicos del centro educativo (profesorado, en general; profesorado que ejerce la acción tutorial y profesionales de la orientación educativa-familiar); todo ello, hace de la misma un factor necesaria para cualificar los procesos de enseñanza, la labor tutorial del profesorado, la orientación familiar y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar de los hijos/educandos en su etapa escolar.

La familia, no es una institución aislada a los centros escolares, por el contrario, debe ser parte de los mismos, siendo el sujeto activo de la orientación familiar y un elemento de cooperación permanente en el desarrollo de la acción tutorial, *ad hoc* colaborar en todo proceso de aprendizaje. Dicha relevancia es, aún mayor, en las situaciones de conflictividad convivencial en los centros, particularmente en los IES, dado el desarrollo evolutivo de los adolescentes, debiendo ser un factor de calidad y colaboración en aquellos, a nivel socioescolar.

En línea con lo anteriormente expuesto, un análisis global de los programas de colaboración familia-escuela nos permite identificar una serie de rasgos comunes que caracterizan experiencias de éxito socioescolar (Goodal *et al.*, 2011; Grayson, 2013; Consejo Escolar del Estado, 2015); destacamos, entre otras, las siguientes:

- Se parte de la consideración de padres-madres y docentes como iguales, reconociendo y valorando la contribución que las familias realizan al proceso

educativo, por lo que se plantean un trabajo cooperativo en un clima de diálogo y confianza mutua, asumiendo que los padres-madres deben tomar parte en las decisiones importantes de la escuela, como la formulación de las grandes finalidades educativas para un centro, definidas en su proyecto educativo.

- La escuela adopta un papel proactivo más que reactivo ante la colaboración. Los centros trabajan para conseguir la implicación de los padres-madres y de las personas, grupos u organizaciones del entorno (escolar) que puedan ayudar a los educandos a tener éxito en todas las facetas de su desarrollo integral-global.
- Tratan de superar el enfoque tradicional en el que solo participan algunos padres-madres. En dicha línea, desarrollan acciones para conseguir la implicación activa de todos los padres-madres, considerando que todos ellos tienen voz y que todas las voces deben ser escuchadas. Ello, implica también, que es necesario trabajar específica e intensamente con algunas familias atendiendo a su singularidad.
- Se plantean la colaboración de los padres-madres del alumnado de todas las edades, evitando que únicamente se impliquen las familias de los educandos más pequeños, como suele ser habitual. Ergo, se diseñan fórmulas de cooperación adaptadas a las distintas etapas educativas.
- Dedicar tiempo y esfuerzo a motivar y formar a todos los sectores implicados. Los padres-madres, el equipo directivo, el profesorado y el resto de la comunidad escolar entienden la necesidad y la utilidad de la colaboración, conocen sus beneficios y encuentran sentido a la misma. Por otra parte, todos ellos reciben la formación necesaria para que la colaboración sea eficaz.
- Plantean la colaboración con las familias más como una cuestión de calidad que de cantidad, por ello no tratan de llevar a cabo un amplio conjunto de actividades-tareas inconexas, sino que realizan una planificación estratégica dirigida a profundizar en formas de colaboración realistas y flexibles, así como susceptibles de adaptarse al cambio para perdurar en el tiempo (aprendizaje).

No queremos finalizar sin subrayar la visión global que se debe tener sobre la temática expuesta, amplia y transferente a los centros y a su realidad diaria; en consecuencia, en una primera parte (I), hemos realizado un recorrido teórico-procedimental de la importancia de la familia en la vida escolar y en el desarrollo de la inclusión socioescolar del alumnado de los centros educativos. Para ello, tras una previa introducción, hemos abordado dos grandes bloques temáticos; así: *la orientación familiar en los centros educativos. Base de la inclusión escolar (1)*, y *la familia. Núcleo funcional para el desarrollo académico-profesional e integral de los educandos (2)*. Una vez analizados dichos bloques, a lo largo de un nuevo número de esta revista procederemos a exponer la segunda parte de este campo de trabajo (II), a través de los siguientes bloques de carácter teórico-procedimental e investigador; así: *atención a la diversidad educativa desde el enfoque relacional*

familia-escuela, donde se abordará de una forma más específica la cuestión referente a la inclusión socioescolar (1), indicadores-base para la mejora de la práctica docente desde la implicación directa-indirecta de las familias en los procesos escolares (2), algunas reflexiones sobre el estado actual de la interacciones familia-escuela en el desarrollo de los procesos educativos en los centros escolares –investigación–(3), y legislación española sobre la participación de las familias en los entornos escolares: síntesis (4).

En todo momento, y dada la extensión de trabajo realizado para su tratamiento en un solo número de esta revista, invitamos al futuro lector a realizar una visión global de todo el contenido manifestado a lo largo de dichos números.

5. Referencias.

- AA.VV. (1997). Indicadores educativos: Cinco opiniones. *Cuadernos de Pedagogía* (256), pp. 70-75.
- Aguaded, J. I. & al. (2010). *Plataformas de teleformación en las Universidades andaluzas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Aguaded, J. I. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *En Comunicar*, 33, 10-13.
- Aguilar, C. (2001). *Educación Familiar. Reto o necesidad*. Madrid: Dykinson.
- Angulo, J. F. (1992). *Descentralización y evaluación en el sistema educativo español. Algunas claves para el pesimismo*. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Univ. Málaga.
- Arco, J. L., y Fernández, A. (Coords.). (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Area, M. (2009). *La reconceptualización de la Tecnología Educativa desde una multidisciplinar y crítica de las ciencias sociales. Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de La Laguna.
- Baez, B. F. (1986). *Evaluación de centros escolares: estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, La Laguna.
- Ballesta, J. (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona. PPU.
- Ballesta, J. (1997). *Medios de comunicación y Nuevas Tecnologías*. Murcia: DM.
- Barberá, V. (1990). *Método para evaluación de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Bartolomé, D., y Sevillano, M. L. (1991). *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma*. Madrid: Sanz y Torres.
- Bassach, P. y otros (2000). *Informàtica i necessitats educatives especials. Programa d'informàtica educativa*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. [http:// www.xtec.es](http://www.xtec.es).
- Bautista, A. (2010). *Desarrollo Tecnológico y educación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Bolívar, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- Brennan, W. (1985). *The Curriculum for Special Needs*. London: Open University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). «Ecology of the family as a context for human development: research perspectives». *Developmental Psychology*, núm. 22 (6), pp. 723-742.
- Bronfenbrenner, (1985). Contextos de crianza del niño, problemas y perspectivas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 29, 51-52.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabrerizo, J., y Rubio, M. J. (2007). Atención a la diversidad. Teoría y práctica. Madrid: Pearson Educación.
- Campos Barrionuevo, B. (2016). La educación integral: indicador de calidad y éxito escolar en el siglo XXI. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 111-125
- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters-kluwer.
- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Campos, B. (2014): La supervisión de los centros: indicador de la calidad institucional. *Períodico Escuela*, 4040(1363), p. 3.
- Campos, B. (2017). *Inspección educativa y calidad institucional*. Madrid: Universitas.
- Cantón, I. (2000). Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y del conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (Eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada. Grupo Editorial Universitario: pp. 446-461.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cardona, J. (2001). *Elementos de Teoría Organizativa del Centro Escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Carr-Hill, R., y Magnussen, O. (1975). *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza*. Madrid. OCDE-MEC.
- Carvalho, M. E. P. (2014). *Rethinking Family-school relations. A critique of parent involvement in schooling*. New York: Psychology Press.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, U. (1996). «Parent involvement: A call for prudence». *Educational Researcher*, núm. 25 (8), pp. 30-32.
- Castaño, J., et al. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T. D., y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Davis, G. A., y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y maestros eficaces*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M; Madrid, V; Noriega, J., y Rodriguez, B. (1994). *Evaluación para la*

- calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, 4(7), 11-18.
- Escudero, J. M. (1990). *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y responsables de programas de orientación*. Documentación del curso. Madrid: MEC-CM.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 6 de agosto de 1970.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 de octubre de 1990.
- España. Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 24 de diciembre de 2002.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Texto Consolidado. *Boletín Oficial del Estado*, Legislación Consolidada, núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre [LOE–Texto Consolidado]. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Referencia: BOE-A-2006-7899.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Ferreres, V. S., y González, A. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis.
- Forest, C, y García, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes S.A.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (2004). *Supervisión educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gento, S. (Coord.). (2003). *Educación Especial (I)*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gimeno, J., Santos, M. A., Torres, J., Jackson, P. W., y Marrero, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.

- González, M. A., y Jiménez, C. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Ramón Areces.
- Grayson, H. (2013). *Rapid Review of Parental Engagement and Narrowing the Gap in Attainment for Disadvantaged Children*. Slough and Oxford: NFER and Oxford University Press.
- Hess, R. y Holloway, S. D. (1984). «Family and school as educational institutions». En: R. D. Parke (Ed.). *Review of child development research, Vol. 7: The family*, pp. 179-222. Chicago: University of Chicago Press.
http://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad_de_la_informaci%C3%B3n.
<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>.
<https://es.wikipedia.org/wiki/Globalizaci%C3%B3n#Concepto>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (MEC) (2012). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178b13>. [Consultada: 28.02.2019].
- Isaacs, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos*. Pamplona. EUNSA.
- Jeynes, W. (2010). *Family Factors and the Educational Success of Children*. London: Routledge.
- Jiménez, C., y González, M. A. (Coords.). (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: UNED.
- Johnstone, J. N. (1981). *Indicators for education systems*. London. Korgan Page.
- Kallen, D. (1990). *Nouveaux paradigmas éducatifs et nouvelles politiques d'évaluation*. París. OCDE, documento policopiado.
- Lasarte, C. (2018). *Derecho de Familia. Principios de Derecho Civil VI*. Madrid: Marcial Pons.
- López, J.A., & Darder, P. (1985). *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona. ONDA.
- Luján Castro, J., y Puente Azcutia, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid: M.E.C.
- Mariño, C. (2012). Análisis de los Servicios de Orientación Educativa en España. *Innovación Educativa*, 22, 217-228.
- Martínez, L., y Pérez, R. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Martínez, M. C.; Álvarez, B., y Fernández, A. P. (2015). *Orientación familiar. Contextos, evaluación e intervención*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.
- Martínez, M. C.; Quintanal, J., y Téllez, J. A. (2002). *La Orientación Escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín-Moreno, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.
- Mialaret, G. (1980). ¿Qué es la calidad en educación? *Revista de Educación* (264), pp. 5-13. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Centros educativos y calidad de la*

- enseñanza. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- Moos, R.H. y otros (1989). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid. TEA.
- Mortimore, P. (1992). *Quality control in Education and Schools. British Journal of Education Study*.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, R., y Martínez, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Puelles, M. (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. ³(2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Redding, S.; Langdon, J.; Meyer, J.; Sheley, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, MA: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project).
- Repáraz, R. y Naval, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En: Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 25-38. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1987). *Towards the effective school*. Oxford, Basil Blackwell.
- Rodríguez, F. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ruiz, J. M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Salvador, F., Rodríguez, J. L., y Bolívar, A. (2004). Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- Sevillano, M. L. (Coord.). (2011). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: Pearson Educación / UNED.
- Snyder, K., & Anderson, R. (1986). *Managing productive Schools. Toward an ecology*. New York: Academic Press Collage Division.
- Soler, E. (1995). Control de calidad e innovación. *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid. Bordón. Sociedad Española de Pedagogía.
- Stufflebeam, D. L., y Sinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós MEC.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona Paidós-MEC
-

Datos sobre el autor:

Campos Barrionuevo, Blas

Inspector de Educación. Delegación Territorial en Jaén de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Profesor Tutor (v.d.). Centro Asociado de la UNED "Andrés de Vandelvira" de la provincia de Jaén