

Participación y convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos

Participation and coexistence of the families in educational environments communicative

Rocío Cruz-Díaz; ESPAÑA

RESUMEN

El destino del presente estudio, con objeto de aportar herramientas educativas, no sólo para expertos y profesionales de la docencia, sino todas aquellas personas que desempeñan su papel -heroico, donde los haya- de padres y madres de alumnado de primera infancia y/o Educación Infantil, junto al interés por sistematizar la literatura educativa en torno a los principios de la comunicación dialógica, nos ha permitido identificar tres grandes ejes del sistema educativo que demandan nuestra atención, en especial, con los más pequeños. Por un lado, la necesidad de dar excepcionalidad al papel de la familia en la educación de sus hijos menores; al tiempo que hacer hincapié, tanto metodológica como conceptualmente, en modelos dialógicos de aprendizaje esenciales; para, finalmente, promocionar herramientas y estrategias que faciliten la prevención de conflictos familia-escuela como generadores potenciales de exclusión social desencadenante de absentismo y/o fracaso escolar. Comenzamos contextualizando los principios de la comunicación desde una perspectiva comunicativa-crítica (Pedagogía Dialógica) y la importancia de una convivencia familia-escuela participativa y comunicativa. Avanzamos con el estudio de las Comunidades de Aprendizaje y lo que de este modelo educativo han destacado expertos en el materia, para finalizar con una modesta aportación de experiencias, modelos de referencia con una incursión en las escuelas de padres

y en el papel comunicativo que adoptan las herramientas tecnológicas en la “sociedad red”. Esperamos este estudio sea de ayuda a progenitores y educadores para superar las dificultades de convivencia y adaptación social mediante el aprendizaje dialógico y la interrelación familia-escuela.

Palabras claves: Pedagogía Dialógica, Comunidades de Aprendizaje, Familia, Participación, Comunicación, Investigación, TIC

ABSTRACT

The aim of the present study, in order to provide educational tools, not only for experts and teaching professionals, but all the people that play their heroic role as parents of Early Childhood Education children, together with the interest in systematizing the educational literature around the principles of dialogic communication, allows us to identify the main axes of the educational system that requires our attention, especially with the youngest. On the one hand, the need to give exceptionality to the role of the family in the education of their children; while emphasizing methodologically and conceptually, in dialogical models of essential learning; to, finally, promote tools and strategies that facilitate the prevention of family-school conflicts as potential generators of social exclusion triggering absenteeism and / or school failure. We began to contextualize the principles of communication from a communicative-critical perspective (dialogical pedagogy) and the importance

of a participative and communicative family-school coexistence. We move forward with the study of the Learning Communities and how this educational model has been highlighted by experts in the subject, to finish with a modest contribution of experiences, models of reference with an incursion in the schools of parents and in the communicative role that adopt the technological tools in the “net society”. We hope that this study will help parents and educators to overcome the difficulties of coexistence and social adaptation through dialogical learning and family-school interrelation.

Key words: Pedagogy, Communities of Learning, Family, Participation, Communication, Research, ITC

DIÁLOGO Y COMUNICACIÓN: PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

El diálogo es el instrumento, el recurso o el medio por el que nos valemos los seres humanos para la transmisión de experiencia vivida. Es decir, y siguiendo al Diccionario de la Lengua Española: “*Plática entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos... Discusión o trato en busca de avenencia*”. A primera vista, son las ideas o conceptos el objeto del diálogo”. El diálogo entre personas, de ideas u opiniones busca, en última instancia, alcanzar un acuerdo. Sin embargo no es ésta la única manifestación del dialogo. En reiteradas ocasiones nos aproximamos al diálogo no con la motivación de intercambiar opiniones, sino como donación o entrega de experiencia de vida. Manteniendo el análisis terminológico de la acción de comunicarnos, para la Real Academia Española hace referencia la relación que significa conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona. Etimológicamente la palabra *relación* viene del latín *relatio*, compuesta por el prefijo *re-* que significa “reiteración”, la raíz *lat-* significa “llevar algo” y el sufijo *-tio* que viene de *-ción* que quiere decir “acción y efecto”. Por tanto, *relación* se puede entender como “aquella acción y efecto de llevar algo otra vez” (Ferrer & Riera, 2015). Actuamos de esta forma cuando buscamos el reconocimiento del otro como interlocutor y pretendemos tan sólo “comunicamos” sin ánimo de intercambiar (con el otro) esas ideas o experiencias. En ese momento, la sociedad de la comunicación se vuelve contraria a sus propios principios y pasa a ser la sociedad del silencio, del oír y no escuchar, del mirar y no ver.

“Jamás el ser humano se ha encontrado más sólo, ha

experimentado y padecido la ausencia de los otros, “en medio de tanta gente”. El ser humano de nuestros días ha de “habérselas” en un medio sacudido por la sobre aceleración del tiempo. Es un ser “ocupado” y sometido por el tiempo; no “dispone” de tiempo. El acontecer rutinario de cada día se ha convertido en el pentagrama rígido en el que se interpreta nuestra existencia, sin posibilidad para una salida de esta férrea partitura. En esta situación, no sólo es difícil encontrar espacios para el diálogo en la familia, sino además contenidos sobre qué dialogar” (Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M.A. 2009, 6).

La respuesta a este proceso de incomunicación, pasa por entender el dialogo como búsqueda de la verdad, de “mi verdad” como individuo que guarda una experiencia de vida y, como no podía ser menos, en el reconocimiento con el otro -nuestro interlocutor- poseedor, al mismo tiempo, de “su experiencia de vida”, de “su verdad”. En ese momento, el diálogo forma parte de nuestro propio proceso de aprendizaje (Herrera, Ortega, & Cuevas, 1992). Y son múltiples los estudios donde las “teorías y prácticas coinciden en señalar que la clave del aprendizaje en la sociedad de la información está en la interacción comunicativa y en la coordinación de los diferentes contextos educativos” (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 42). Centrándonos en el tema que nos ocupa (Hoffman, 1991), si la familia y su entorno, constituye un espacio el espacio primario de acogida entre seres humanos, será por excelencia, un espacio de comunicación y de diálogo.

Entre los aspectos claves para entender toda relación, el modelo comunicacional sistémico destaca, cuatro elementos: la “Comunicación”, que ya hemos caracterizado en líneas previas; la “Circularidad” de las relaciones, es decir, toda acción, toda actitud, tiene un impacto en el otro, se producen un efecto-respuesta, en un ir y venir en la comunicación. Rompe con el principio de la causalidad lineal (Morín, 2000); La “Complementariedad” como sistemas sociales interdependientes, que hilvanan los mismos hilos en un equilibrio de roles, actividades, responsabilidades, etc., y; el “Reconocimiento”, de las interacciones familia-escuela y de su importancia. La escuela debe reconocer a las familias y las familias deben verse reconocidas como protagonistas y miembros de derecho de la educación de sus hijos (Ferrer y Riera, 2015).

A finales del siglo XX, las vías que generan procesos de comunicación entre la escuela y la familia se traducen en relaciones Institucionales, entre Consejo Escolar y AMPA: en espacios denominados “Escolares”, cuando la familia era invitada a participar en reunio-

nes de clase y; “Extraescolares”, del tipo: encuentros ocasionales y actos festivos (Vila, 1995). Es evidente que, transcurridos más de tres lustros del siglo XXI, la sociedad, la escuela y la familia disponen de recursos, espacios que multiplican dichas vías comunicativas y participativas dentro y fuera de la escuela. “*El logro de estas interacciones participativas se ha de concretar, paso a paso, en la construcción de diversos tipos de experiencias educativas dentro y fuera de los escenarios en los que (...) crecen, viven y conviven*” (Cano, M. & Casado, L. 2015, 19). El nuevo modelo pedagógico hace referencia a la concepción comunicativa crítica (Gómez, et al. 2006).

Durante la última década del siglo XX, para Babiuk (2005), en las escuelas, de modo generalizado, se margina el reconocimiento a la formación humanística y su papel socializador. La concepción dialógica retoma el testigo humanista, como modelo comunicativo, cuyo objeto de estudio comprende toda intencionalidad de educabilidad humana en contextos, tanto formales como informales, entre las instituciones educativas y los agentes que interactúan entre ellas (Méndez, 2013; Meneses, 1999; Hoyos, 1999). Se superan antiguas concepciones pedagógicas surgidas en pleno auge del desarrollo industrial, tales y como el aprendizaje tradicional objetivista o el aprendizaje significativo constructivista. El objetivo, ahora, es hacer frente “*con éxito a las consecuencias derivadas de la primera fase de la sociedad de la información, donde el énfasis en la idea de diferencia sin considerar la igualdad aumentó las desigualdades educativas y sociales*” (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 43).

De las categorías analizadas en la literatura científica sobre la convivencia entre familia y escuela educación infantil- se destacan tres elementos básicos: Los modelos de aprendizaje (Flecha, 2000; Racionero, & Valls, 2007; Aubert, & Soler, 2007; Ferrada, 2007) a través de la expresión de los ocho principios que señala Ferrada y Flecha (2008): diálogo igualitario, inteligencia cultural, construcción de sentido, dimensión instrumental, transformación, solidaridad, igualdad de diferencia, emocionalidad; los modelos didácticos (Quintanilla, Izquierdo, & Adúriz-Bravo, 2005; Chevalard, 1991; Molero, 1999; Labarrere, & Quintanilla, 2002; Porlán, & Rivero, 1998; Pozo, & Gómez, 2003); mediante los elementos reguladores de su acción: metodología, rol de profesor, rol del alumnado, organización del aula; y la evaluación (Eisner, 2002). Las Comunidades de Aprendizaje, que beben de la Pedagogía Dialógica, del Modelo didáctico de Dialógico-Interactivo y sus elementos metodológicos y evalua-

dores, podrían ubicarse y dar respuesta, a nuestro entender, a dichas categorías.

PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA. SER PADRES “EDUCADORES”

Desde la publicación de la normativa constitucional en 1978, la familia y la escuela han estado estrechamente vinculadas. La Constitución establecía (Art. 27.5) que las familias tienen el derecho a participar y gestionar de forma activa los centros de educación pública. Comenzaron a surgir estudios e investigaciones centradas en el binomio familia-escuela: participación, colaboración e implicación, etc., de las familias en la escuela (Anderson, 2001; Comellas, 2009; Croizier, 1999; Croizier, & Ready, 2005; González, 2014; Kñallinsky, 1999) en los centros educativos. En la misma época, según Lomba y López (2015), se hace presente la necesidad de advertir ante la importancia de fomentar un clima y un liderazgo que implique y comprometa a toda la comunidad educativa, con acciones participativas. Para ello es necesario que se faciliten tiempos, espacios, recursos y oportunidades para desarrollarlas (Mayo, & Juste, 2014; Santos Guerra, 1997).

Pero, incluso ante tales expertos y sus estudios, el interrogante continúa entre padres y madres ¿Qué papel juega, pues, la familia y su formación en el escenario en el que se desarrollan y educan nuestros hijos e hijas? ¿Estamos formados los padres y las madres para el ejercicio de saber educar? ¿Qué estrategias nos permiten educar sin dejar de ser padres y ser padres sin dejar de educar? Las respuestas no deben hacerse “*esperar por más tiempo: conocer las situaciones emocionales por las que transitan las familias a lo largo del proceso educativo y saber orientar a sus hijos potenciando unas buenas relaciones de participación efectiva con la escuela*” (Cano, M. & Casado, L. 2015, 16).

Si lanzamos una mirada, a modo de barrio de 260°, sentiremos que la sociedad del siglo XXI, lejos de dar la espalda al valor del conocimiento sistemático, estructurado y organizado, adopta como uno de sus objetivos la formación de todos los colectivos, menores, jóvenes, adultos y mayores, todos y cada uno, ante un amplio abanico de destrezas, actitudes y habilidades propias de competentes, críticos y responsables ciudadanos.

A pesar de las diferencias (Tabla 1), tanto la familia como la escuela colaboran, conjuntamente, en la

ESCUELA	FAMILIA
Los niños viven formando parte de un grupo amplio de personas.	Los Niños viven formando parte de un grupo reducido de personas.
Casi todas las actividades escolares se realizan con otros muchos niños como él.	Casi todas las actividades familiares se realizan solamente con el padre y/o la madre; algunas con los abuelos.
El trabajo infantil está sometido a un horario previa planificación de tiempos y espacios.	El trabajo infantil está marcado por la informalidad y la libertad.
Pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados con la lecto-escritura.	El medio fundamental de expresión es la lengua oral.
El Aprendizaje es formal, deliberado y consciente.	Los niños aprenden de forma natural y en contextos reales, donde las actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata.
Adquisición y desarrollo permanente de actitudes, valores, competencias y relaciones escuela/familia.	Construcción, Adquisición y desarrollo inicial de actitudes, valores y relaciones familia/escuela.

Tabla 1: Aspectos tradicionales que diferencian los aprendizajes de los niños y niñas entre familia y escuela.
Fuente: (Hoffman, M. L. 1991) y (Wells, G. 1999), citado por Cano y Casado (2015). Elaboración propia.

construcción de actitudes y valores comunes y compartidos (Cano, & Casado, 2015). Desde que nacemos, el peso del bagaje cultural, educativo, experiencial, moral, etc., condiciona y contribuye al desarrollo de actitudes, valores, hábitos de comportamiento..., imprescindibles para ser “humanos” en un entorno “social” determinado. No venimos preparados para enfrentarnos a nuestro entorno social, hemos de ser educados, de educarnos y sentirnos preparados para vivir en una sociedad de humanos, en “la sociedad” más cercana. Serán los modelos sociales los que nos facilitaran dichos aprendizajes y para ello, demandamos distintas estructuras –familia, escuela, agentes sociales...- que nos “expongan” ante una experiencia de vida, coherente, estructurada y continuada (Hoffman, 1991; Wells, 1999).

La escuela debe asumir su responsabilidad, fomentar la comunicación entre ésta y la familia. Generar una cultura de acción conjunta cargada de experiencias compartidas y de culto a la quietud, a la imaginación. A lo largo del documento presentaremos algunos de los estudios interesados en la escuela y la familia, su interacción, sus contextos de enseñanza y aprendizaje (Llevot, & Bernard, 2015; Parada, 2015), insistiendo, en muchos de ellos, en la necesidad del mutuo entendimiento y respeto de los aspectos dife-

renciales de uno y otro, porque ambos -juntos y no por separado- generan buenas prácticas educativas que, a su vez, se ven fortalecidos el uno por otro. La educación del siglo XXI hace referencia a las “instituciones públicas, concertadas y privadas, de Educación Infantil y Primaria, formalmente organizadas, en las que, maestros, alumnos y padres, además de compartir y participar activamente de un currículo integrado y ajustado a los tiempos actuales, viven, en comun-unidad, una educación fundamentada en valores humanos y de convivencia ciudadana propicios para una formación de la persona en todas sus dimensiones” (Cano, M. & Casado, L. 2015, 18).

La escuela y la familia, en ningún momento sustitutivas la una por la otra, tienen la responsabilidad de elaborar, conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una mejor acción educativa total y de calidad. Ambas son los agentes primarios de la educación (Figura 1), los pilares-base de la formación de los niños y jóvenes. Las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace “el otro”.

Por tanto, los cauces de participación existen, los acuerdos se producen, el objetivo para los autores debería ser “convenir en que, ciertamente, existen suficientes vías para ir generando una comunicación gene-

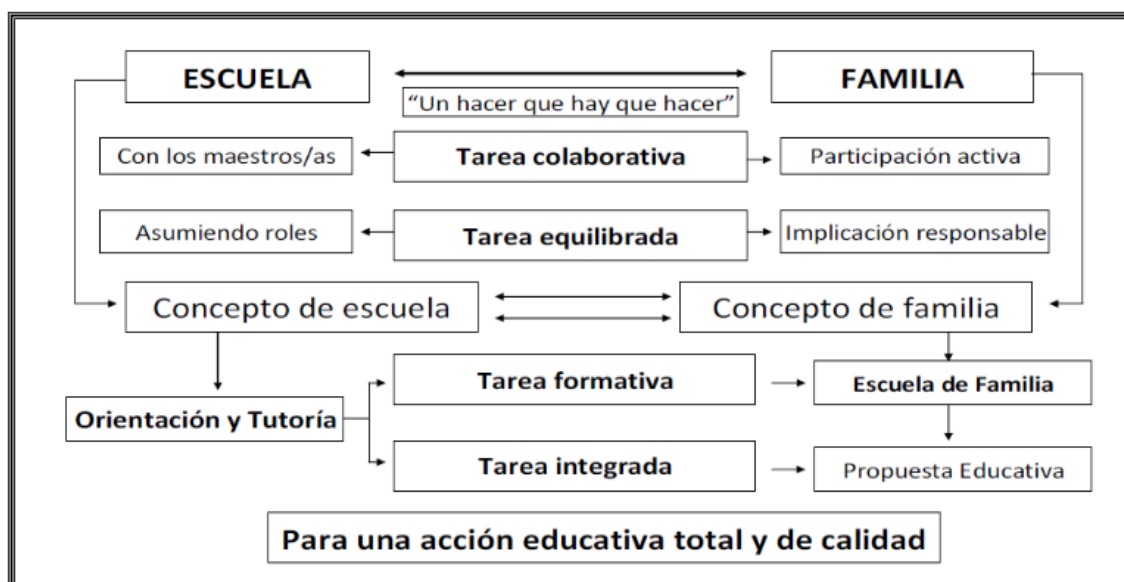


Figura 1: Agentes primarios de la Educación – Fuente: Cano, M. & Casado, L. 2015, 18

rosa y fluida entre la escuela y la familia superando el actual grado de “satisfacción” disfrazada, tantas veces criticado por ambas partes” (p. 19). Las Comunidades de Aprendizaje se presentan como respuesta a estas necesidades de interacción y comunicación entre la familia y escuela. Los siguientes apartados dedican sus líneas a presentar y contextualizar los rasgos que influyen en la facilitación de la participación y la promoción de la convivencia familia-escuela.

PRINCIPIOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El proyecto de transformación social y educativa que comenzase en 1998, en una Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez, M. 1999), un barrio obrero de Barcelona, cuenta con una larga trayectoria ante la superación de desigualdades formativas a través del aprendizaje dialógico. Tras el reconocimiento internacional, el modelo pedagógico dialógico se incorpora a la educación obligatoria en nuestro país. La primera Comunidad de Aprendizaje en Educación Primaria se identifica en el País Vasco en el 1995. Hoy día se multiplican las experiencias por todo el territorio, especialmente en el País Vasco, Cataluña, Aragón, Castilla y Andalucía, comunidades autónomas en las que se establecen en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil de Primer Ciclo a bachillerato (Ferrada y Flecha, 2008, 42). La iniciativa recibe el nombre en la literatura educativa

de la última década del siglo XX (Lomba, & López, 2015), entre otros como: Organizaciones de Aprendizaje¹, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y, finalmente, Comunidades de Aprendizaje.

Entre las investigaciones y estudios analizados, a nivel nacional e internacional, por Lomba y López², confirman el positivo impacto que tiene en la escuela la participación de los padres, en particular, el refuerzo de la identidad cultural. No podemos dejar pasar que sólo uno de ellos, se centra en la etapa de Educación Infantil (Flückiger, Diamond, & Jones, 2012) y otro a nivel de guardería (Villani, 2004). Autores como Voulalas y Sharpe (2005), sostienen que prácticamente es imposible acotar una definición para toda la comunidad educativa y se requiere establecer estrechas relaciones entre profesores, padres y madres y administradores institucionales (Villani, 2004). Como educadores nos identificamos con los criterios recogidos en el estudio de Ferrada y Flecha (2008) al asumir la definición de Elboj y otros (2002). Una Comunidad de Aprendizaje, en términos generales, se define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj, C. y otros, 2002, citado en Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 44).

El modelo de aprendizaje dialógico permite “promover contextos de racionalidad comunicativa, en que se ejercita a cada momento la argumentación susceptible de crítica, conjuntamente con las relaciones de solidaridad” (2008, 54). Nunca vienen mal unas

líneas para recordar al lector que escuela y sociedad están íntimamente ligados: *“el concepto de educación que orienta el modelo dialógico de la pedagogía implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprenden la educación como un proceso que les involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad”* (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 46).

Y la sociedad, por su parte, asume la perspectiva comunicativa habermasiana y su doble nivel de funcionamiento.

- El primer nivel, define Sociedad como Sistema: entramado de interrelaciones entre los subsistemas económico y administrativo con los órdenes institucionales del mundo de la vida (esferas públicas y privadas) cuyos recursos (dinero y poder) controlan las funciones de rendimiento organizativo y las decisiones políticas (subsistema administrativo) y los bienes y servicios y fuerza del trabajo (subsistema económico).

- El segundo nivel de la Sociedad, como Mundo de la Vida, pretende *“reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesarias para la mantención de una cultura y una sociedad, (...) formar sujetos sociales altamente competentes en los saberes instrumentales requeridos para su inclusión en la sociedad”*.

Abordar el diseño curricular y sus contenidos a nivel de escuela-sociedad, implica para abordar ambos niveles: El primer nivel (sociedad como sistema) nos dirige hacia los saberes técnicos: *“a saber, saberes sistematizados por la ciencia, la técnica y la tecnología que denomina saberes instrumentales (planes y programas oficiales Objetivos Fundamentales Verticales, Contenidos Mínimos Obligatorios, los solicitados por el propio alumnado de la escuela, los propuestos por el profesor, y los propuestos por familiares y voluntarios que participen en la escuela) (...); y el segundo nivel (sociedad como mundo de la vida) nos presenta los saberes sociales: a saber, saberes provenientes de la cultura, la sociedad y la personalidad”* (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 50).

Villani (2004), afirma que la participación de las familias en la educación de sus hijos, en especial en las primeras etapas, mejora considerablemente, en cuanto a habilidades de lectura, escritura y matemáticas. El ético y moral desempeño y firme liderazgo de los directores de estos modelos educativos es fundamental para actuar como referente de las familias (Owens, 2010), sin que por ello se vean mermados los principios compartidos – estando, delegar responsabilidades, entre los más representativos –.

La participación de las familias en las Comunidades

de Aprendizaje es considerada por los docentes como necesaria y favorecedora para el logro del éxito escolar del alumnado. Facilitar la participación de la familia por el equipo docente, en especial de los centros de Infantil y Primaria, debe cumplir unos criterios, acordados por todos los agentes educativos, que promuevan y permitan una comunicación fluida entre el centro y los entornos familiares del alumnado. El estudio de Andrés y Giró, señala que: *“la participación de las familias es bastante satisfactoria y que desde los centros se promueve y favorece la comunicación, aunque también hay algunas familias que por diversas razones no se implican. Valoran que las familias sean reivindicativas y que los hayan apoyado en su lucha contra los recortes en educación, si bien entienden que tienen que guardar un equilibrio, a veces frágil, para no sentirse invadidos en su espacio. En general, el papel del profesorado de Infantil es abierto y participativo, dado que la actividad de las familias en la marcha de los centros es superior no sólo porque el método es distinto, sino porque en Primaria el libro tiene un peso más amplio. Según los autores, en la etapa Infantil, los padres entran en bastantes ocasiones en la clase, pero en Primaria mucho menos, pues el profesorado también cuestiona el papel de las familias dado el carácter sobre protector que imprimen hacia los hijos, y su interés por observar y tener parte en la vida y actividad del aula”* (2016, 79).

Los rasgos sociales que, desde el modelo dialógico de la pedagogía, potencian las Comunidades de aprendizaje hace necesaria una formación en todos aquellos conocimientos, procedimiento y saberes que sustentan la sociedad dialógica *“a fin de hacer conocedores de opciones teóricas que ofrecen posibilidades de transformación a todos los involucrados en los procesos de formación, y no sólo posturas teóricas (...) enfatiza la importancia de la acción educativa colectiva mediada por la comunicación”* (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 48).

Toda dimensión del hecho educativo y todas aquellas “buenas prácticas” que se pongan en práctica por parte de los miembros de la comunidad educativa, han de tener su raigambre allí donde nace el futuro, allí donde la persona, como ser y como ciudadano, recibe los primeros mensajes, los procesos relacionales y los primeros mensajes comunicativos, es decir, la familia. Y de la participación e interacción en la familia, el paso a la escuela -Educación Infantil- debe ser progresivo y continuado, sin rupturas entre el clima de participación, en el grado de tolerancia responsable y de la educación, en valores y con valores.

LA FORMACIÓN DE LOS PROGENITORES Y LA CONVIVENCIA FAMILIA-ESCUELA, COMO ESTRATEGIAS INTEGRADORAS

Tras la mejora en el aprendizaje con niños y niñas afectados por el fracaso escolar y el generar una relación de estable en la convivencia entre ellos y ellas y, otros agentes de la comunidad educativa, Lomba y López (2015), han compilado una interesante relación de estudios e investigaciones centrados en el papel desempeñado por las familias en los centros educativos y el diseño de su participación en los centros. A pesar de las dificultades concluyen que, los estudios consultados permiten, a la comunidad educativa, disponer de una interesante recopilación de temáticas relacionadas con la convivencia de las familias en las Comunidades de Aprendizaje.

Estudios como los publicados por Dauber y Epstein (1993), anunciaban que las familias con posibilidades de sufrir exclusión social o en riesgo de exclusión deben, necesariamente, estar involucradas con la escolarización de sus hijos. Sin embargo, estudios más recientes, muestran que las investigaciones de los últimos 35 años presentan un menor grado de participación en las escuelas que las familias de clase media (Brown, & Beckett, 2007; Lasater, 2016). Estudios que prueban la validez de la relación existente entre la mejora de los rendimientos académicos o comportamentales del alumnado y el acercamiento de la cultura escolar y la familiar, son los destacados por Macià (2016), entre otros, Bolívar (2006), Collet y Tort (2008), Lozano, Alaraz y Colás (2013). Otros sectores poblacionales que han destacado en cuanto a su participación en las Comunidades de Aprendizaje han sido las mujeres y las minorías (Lozano, Alaraz, & Colás, 2013; Sibley, & Brabeck, 2017; Webb, & Austin, 2009).

Como experiencia educativa que favorece la integración e inclusión social, las Comunidades de Aprendizaje, combaten el fracaso escolar promocionando y generando igualdad de aprendizaje en el alumnado. Price-Mitchell (2009) denuncia la importancia de cambiar “pensamientos” para reflejar “conocimientos” y crear innovaciones en los entornos globales de la sociedad actual. Lomba y López, (2015), advierten que la clave del éxito está en el grado de bondad, pasión y dedicación para que las familias puedan participar en la vida escolar y ser partícipes de la educación de sus hijos, también en el diseño de proyectos educativos conjuntamente al resto de los agentes educativos.

El proyecto INCLUD-ED (Gatt, Ojala, & Soler, 2011), centrado, entre otros, en clasificar los tipos de familias e identificar el grado de influencia de la participación de los padres y madres en el rendimiento académico de sus hijos, concluye que “*los alumnos, cuyos padres participan en la Comunidad de Aprendizaje de la escuela, tiene menor absentismo y mayor rendimiento académico, es decir, podemos decir que las actitudes de los alumnos mejoraron considerablemente*” (Babiuk, G. 2005, citado por Lomba, L. & López, A. 2015, 325). La toma de decisiones, por parte de la familia, en las actividades a realizar, tanto en el horario escolar, como fuera de él, teniendo presente, en todo instante las inquietudes de los distintos miembros de la comunidad educativa resultó ser uno de los aspectos más influyentes en la reducción y prevención del absentismo.

La Escuela de Familia ha sido y es, uno de los recursos educativos con mayor calado, al abordar temáticas de participación y convivencia entre familia y escuela. Comienza su andadura en 1815 al constituirse la primera “Asociación de Madres de Familia” Fundada por un grupo de madres con el fin de establecer un mayor entendimiento y ayuda mutua (Cano, & Casado, 2015), con el ánimo de actuar como una prolongación de la familia (Herrera, Ortega, & Cuevas, 1992). Especialmente en los ciclos de Educación Infantil y Primaria la convivencia en los centros se representa en las AMPAs. Éstas, actúan como mediadoras en la relación familias-centro educativo. Una figura clave (Andrés, & Giró, 2016), en la participación son los tutores, que como coordinadores de buena parte del proceso comunicativo – interrelacional.

A pesar del transcurso del tiempo – más de 200 años de historia – la regulación normativa actual sobre la participación de las familias en la educación escolar y el establecimiento de las relaciones entre familia y escuela (Consejo Escolar de Estado, 2015) aún advierte de los límites que se ponen a la participación de las familias, entre otras al definirse un espacio (el aula) y un ámbito (el pedagógico) propio, casi exclusivo de expertos (profesorado). Estas limitaciones pueden dar lugar a resistencias en las familias a participar al sentirse lejos de ser integrada por el profesorado en sus estrategias educativas. En ocasiones, la profesionalización de los equipo docentes y su rigidez, promueve percepciones negativas tales del tipo injerencia por parte de las familias en su trabajo (Cano, & Casado, 2015).

La relevancia de los tutores y tutoras, de los padres y las madres, en los primeros años de vida, hace

necesario un apoyo de asesoramiento y orientación hacia las familias por parte de la escuela, facilitando una formación “compartida” y acorde con los tiempos (Lasater, 2016). El modelo comunicativo dialógico de las escuelas de familias pretende transmitir a padres y madres, la comprensión ante la distribución de los tiempos y los espacios educativos. Promueve una toma de conciencia, en las familias, de lo positivo de la participación y la interrelación con los docentes y sus hijos, dentro y fuera del contexto escolar. *“Un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres... Es un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras”* (Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R. & Fresnillo Poza, M.L. 2000, 9).

La formación de los progenitores es un eje potencial para la promoción de la participación y la convivencia en el centro educativo. Se trabaja sobre una formación experiencial basada en principios comunicativos dialógicos que no se limitan a la mera transmisión y adquisición de elementos instrumentales o contenidos teóricos sino que pretende alcanzar *“un conocimiento más profundo, fruto de la reflexión, del análisis crítico de las propias actitudes y experiencia, y todo ello en diálogo con otros padres y madres, para avanzar en seguridad, habilidades y confianza en uno mismo”* (Jorge Martínez, M.E. 2012, 11). Y para desarrollar estas estructuras hay que participar y a participar solo se aprende “participando”.

Todo aprendizaje dialógico es resultado de la interacción comunicativa entre todos los agentes educativos, instancias o personas que aún, sin una participación directa, en el proceso de formativo son claves en el aprendizaje del alumnado. Entre sus principios básicos los expertos destacan (Ferrada, & Flecha, 2008), dialogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias y emocionalidad (Méndez, 2013).

Nos centraremos en dos de estos rasgos dimensionales que consideramos de especial interés para la educación en las edades más tempranas: la Transformación y la Emocionalidad que, como presentan Ferrada y Flecha (2008), se consideran dimensiones básicas en el buen desarrollo de la convivencia educación familiar – educación infantil.

a) *Transformación*: para superar el fracaso escolar es necesario un cambio en el contexto sociocultural del cual provienen los niños y niñas, poner en práctica todos los medios para que cada persona llegue al

máximo de sus posibilidades de aprendizaje, en superar el recurso al dictamen como etiquetaje paralizante y modificarlo en instrumento de transformación de una situación personal o social que no puede convertirse antes de los diez años – como muchas veces sucede – o a la edad que sea, en una marca que imposibilita toda capacidad de mejora de una persona (...). La dimensión transformadora, en este principio, es la generación de altas expectativas de todo el alumnado, sin distinción alguna, y la transformación del entorno sociocultural para promover los máximos aprendizajes. Por el contrario, la dimensión exclusiva es la mantención de la distribución del alumnado de acuerdo a estereotipos sociales, cognitivos, étnicos, de género, etc., conduciendo a prácticas adaptadoras al contexto, cuando este presenta dificultades, en lugar de transformarlo (p. 51).

Ponerse en el lugar del otro, desde nuestra más tierna infancia, no solo es un factor biológico, ejemplo de la génesis de la empatía humana sino que además, refuerza y se refuerza, con las interacciones de la persona con el entorno social.

b) *Emocionalidad*: Hace referencia al reconocimiento del otro desde su corporalidad hasta las relaciones y acciones sociales que establece con los demás, iniciándose en su reconocimiento en la emoción, entendido como aquella *“capacidad para sentirse en plena empatía al estar en presencia del otro ... no hay posibilidad de tener cuerpo propio, a menos de que yo tenga la percepción del cuerpo del otro, hecho que sólo se puede interiorizar por esta capacidad empática y a su vez en la historización de mi cuerpo es fundamental la empatía con el otro”* (Varela, F. 2000, citado en Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 53).

Según Ferrada y Flecha, *“la negación del cuerpo en cuanto a esta forma de comprender la emocionalidad de cada niño y niña, básicamente por las historias personales de violencia que portan estos, muchas veces les impide iniciar proceso de interacción dialógico, colaborativo y eminentemente empático, pero no por ello no siguen siendo portadores de esta capacidad natural. La dimensión transformadora, de este principio, se evidencia en la aceptación de la corporalidad de cada persona en tanto ser amorosamente biológico que requiere ser reconocido como tal de forma previa y permanente a todo el proceso de aprendizaje. En cambio, la dimensión exclusiva, obvia u omite esta característica básica de lo que significa el reconocimiento de lo humano”* (2008, 53).

EL MODELO DIALÓGICO-INTERACTIVO

Otro elemento dimensional de las Comunidades de Aprendizaje con los más pequeños y sus familias, es su metodología y las formas que adopta en los distintos espacios formativos. Las siguientes líneas nos permiten profundizar en la metodología del modelo dialógico-interactivo.

El Modelo Dialógico-Interactivo y su metodología didáctica de grupos -grupos heterogéneos que interactúan de forma fluida y constante entre sí, garantiza la integración no segregación- del alumnado- (Ferrada, & Flecha, 2008). Dicha garantía se ve reforzada, entre otros, por una elevada heterogeneidad de los miembros que conforman los grupos y su constante cambio; por una permanente rotación entre los distintos grupos; así como por la no segregación de individuos en función de sus “atributos personales”, tales como, mayor o menor rendimiento académico, género, cultura, desarrollo cognitivo, etc.

En cuanto a la metodología, ser un modelo eminentemente interactivo significa apoyar sus procedimientos didácticos en integrar el mayor número posible de interacciones del mayor carácter diversificador -diversidad de agentes sociales- que sea posible hacer coincidir dentro y fuera del aula. Esta multiplicidad de agentes y procedimientos permitirá ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender. Se incorporan al trabajo pedagógico los denominados “colaboradores de aprendizaje” en calidad de agentes sociales, responsables de una ejercicio voluntario de estrecha colaboración en aprendizaje. Dicha colaboración tiene lugar en todos los espacios que ofrece el centro escolar, no se limita al aula sino que participa de los espacios comunes como pueda ser la biblioteca, las aulas de informática o los Salones de usos múltiples, entre otros. En cualquier caso, la observancia y tutela del docente es parte de dicha implicación en las dinámicas participativas.

Hacemos referencia a un grupo heterogéneo en el más amplio espectro de la palabra diversidad (género, cultural, lingüístico, étnico, religioso...) que movilizan los aprendizajes sociales e instrumentales en el alumnado. El colectivo de “colaboradores de aprendizaje” en las Comunidades de Aprendizaje lo conforman las personas adultas de la comunidad, padres y madres del alumnado, representantes de los equipos de orientación y/o agentes sociales, propios o de la zona de influencia de la barriada, tales como educadores sociales, trabajadores sociales, representantes de ONG u organizaciones que mantienen una estrecha colaboración con el entorno y su población, etc. En

ningún caso, pueden faltar los chicos y chicas del centro en todos sus niveles educativos, es decir, el alumnado propio de los cursos en los que participan como colaboradores voluntarios o de cursos superiores del centro, que manifiesten su interés de trabajar con sus compañeros y compañeras menores que ellos y ellas. Esta estructura humana (Giró, Mata, Vallespir, & Vigo, 2014), le proporciona cualidades especiales ante la gestión del aprendizaje, se convierte en un potente recurso pedagógico, transformador y mediador, genera multiplicidad de interacciones en los agentes educativos, manteniendo un cuidado carácter dialógico, es decir, relaciones pedagógicas dialogantes-interactivas entre alumnado-alumnado; alumnado-docente; alumnado-familia; familia-docente; familia-participación-centro; centro-entorno social, y podríamos continuar relacionando las múltiples opciones que genera la combinación de los factores.

Dicha metodología, demanda un profesorado radicalmente distinto al que tradicionalmente ubicamos en centros los educativos a la usanza (Ferrada, & Flecha, 2008). Quizás la excepción la encontremos en los equipos docentes responsables de los niveles más tempranos de 0-3 o de 3-5 años de la escuela actual. El docente que se caracteriza por promover un aprendizaje dialógico-interactivo abandona completamente el papel de agente educativo solitario, conocedor y proveedor de saberes para pasar a ser una pieza más del proceso de aprendizaje, principalmente, adopta el papel de coordinador o moderador, pero no sólo (Tabla 2). El maestro y la maestra de infantil, que es el caso que nos ocupa, de las Comunidades de Aprendizajes son protagonistas de la generación dialógica de interacciones colectivas donde surgirán diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de estudiantes, en primer lugar, y para el resto de los agentes educativos -familia, agentes sociales y el propio equipo docente del centro en todos sus niveles, etapas, ciclos...- en segundo lugar.

Destacar que, el alumnado donde se promueve un modelo dialógico-interactivo, cambia radicalmente su concepción de alumno/a. Pasan, en muy poco tiempo, de ser agentes pasivo, receptivos a todo cuanto se diga o haga por parte de los que ellos consideran los tutores o directores de su aprendizaje -sus profesores y sus familias- a constituirse en activos negociadores, motivados y expectantes ante los nuevos conocimientos generados por acuerdos dialogados, discutidos, que serán o no normativos si todas las partes, también el alumnado, adopta su papel respetuoso ante los requerimientos del acuerdo formativo. El alumnado,

- 1) La vinculación entre el aprendizaje instrumental y el social al interior de cada actividad programada;
- 2) La diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada;
- 3) Dar cuenta de los períodos breves de atención del alumnado cuidando la duración de las actividades programadas;
- 4) Considerar la heterogeneidad de los estudiantes, en cuanto a cultura, a género, a etnias, a edades, a rendimiento, a afinidades;
- 5) Asegurar la atención personalizada, mediante la formación de grupos pequeños con un colaborador de aprendizaje cada uno;
- 6) Dar cuenta de un grupo diversificado de agentes sociales que trabajan voluntariamente como colaboradores de aprendizaje y que diversificarán las interacciones del estudiantado, a la vez que, constituirán otros referentes pedagógicos distintos al profesor;
- 7) Dar cuenta de un rol profesional que asume el profesor a través de la coordinación del trabajo pedagógico entre todos los colaboradores y todos sus estudiantes;
- 8) Dar cuenta de un rol de estudiante protagónico, constructivo y colaborativo. En su aprendizaje y en el de sus pares en forma permanente;
- 9) La generación permanente de altas expectativas en todo el alumnado de parte del profesorado, los colaboradores de aprendizaje y los familiares.

Tabla 2. Rasgos en la adquisición del aprendizaje que identifican al Modelo Didáctico Dialógico-Interactivo
Fuente: (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, p. 56). Elaboración propia

nos sorprende al integrarse plenamente en el nuevo contexto dialógico que se promueve en las Comunidades de Aprendizaje, dentro y fuera del aula.

En cuanto a la evaluación en los modelos comunicativos dialógicos, como toda metodología, debe verse reflejada en la dimensión evaluativa y no será menos el caso de las Comunidades de Aprendizaje. Delimitar los criterios que evalúa el modelo dialógico-interactivo nos ayuda a identificar las herramientas que permitirá promover la convivencia de padres y madres en el centro, en particular, en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Tan contradictoria y problemática en modelos educativos tradicionales, la evaluación desde una perspectiva dialógica se acepta y adopta por todos los agentes educativos, es decir, toda evaluación es entendida como la emisión de juicios educativos. Estos juicios deben tener una base objetiva y por tanto, desde la perspectiva de las relaciones sociales que mantiene el alumnado con sus distintas sociedades (sociedad como sistema y sociedad como mundo de la vida) se deben aprender -reconocer o evaluar- tanto saberes instrumentales, con crite-

rios que asumiríamos de “verdad” y “eficacia”, como a saberes sociales, en los que se incluyen criterios de “veracidad”, “rectitud” y “autenticidad” (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008).

La evaluación instrumental, desde el modelo dialógico-interactivo considera, tanto los resultados de aprendizaje de acuerdo a indicadores estandarizados, previamente reconocidos por la Comunidad Educativa, como los rasgos de socialización de los agentes educativos, es decir, se generan evaluaciones comunicativas que evidencien el la superación del “conflicto” -entendiendo conflicto como aproximación a nuevos aprendizajes-. Este modelo evaluativo fortalece una nueva cultura de colaboración, ayuda a superar violencias (de género, bulliying...), integrar culturas y evitar absentismos o fracasos escolares. La estructura permite realizar valoraciones tanto por parte del profesorado, respetando un contexto donde el resto de los agentes educativos puedan dialogar y expresar opiniones al respecto, como por los colaboradores de aprendizaje en el seno de los grupos interactivos. El respeto es la base de todo proceso dialógi-

co, también en la evaluación. Y como se considero en líneas previas las dimensiones de Transformación y la Emocionalidad que presentasen Ferrada y Flecha, se evidencia en cuanto a que *“el concepto de evaluación pierde su connotación punitiva para consolidarse en una connotación promovedora de los aprendizajes instrumentales y sociales dirigidos a los máximos para todo el alumnado, al mismo tiempo que fortalece la cultura de la colaboración entre pares y entre alumnado y colaboradores de aprendizaje. Por el contrario, la dimensión exclusora, asume el concepto de evaluación a fin de discriminar diferencias individuales fortaleciendo la competitividad y el carácter punitivo que tradicionalmente porta este concepto”* (2008, 56-57).

LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y SU RESPONSABILIDAD INTEGRADORA EN LAS RELACIONES COMUNICATIVAS FAMILIA-ESCUELA

Finalmente, no podemos cerrar nuestro análisis sobre la comunicación dialógica y la participación familia-escuela, sin dedicar unas líneas a los recursos tecnológicos y las herramientas que nos ofrece Internet. En la Sociedad de la Información la presencia de la red en los centros educativos es una constante y sus herramientas más básicas se apoyan en las webs y/o blogs de cada centro. Dichos canales de comunicación, aún ante la preocupación en los centros por actualizar dichos espacios virtuales, fluctúan en una misma dirección, es decir, se lanza la información desde el centro y se recibe por las familias, si posibilidad o grandes dificultades para compartir un diálogo o comunicación interrelacional familia-escuela.

El interés generado en la comunidad educativa y científica internacional el estudio de los medios con fines curriculares es notorio (Área, 2010; McNabb, Valdez, Nowakowski, & Hawkes, 1999). Comienza a diversificarse durante la primera década del siglo XXI, interesándose por potenciar el uso de las herramientas tecnológicas y los medios como facilitadores de las relaciones familia-escuela, sus intereses y necesidades (Hohlfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010; Lewin, & Luckin, 2010; Merkley, Schmidt, Dirksen, & Fuhler, 2006; Thompson, 2008). Nuestro país, no queda a la zaga de estos estudios y autores como Aguilar y Leiva (2012), nos presentan innovadoras experiencias en centros educativos que pretenden fomentar las interrelaciones entre progenitores y docentes. Definir las

“potencialidades comunicativas” (Maciá, 2016), es identificar las múltiples funciones que éstos pueden desarrollar. Entre otras, para la autora se definen dos grandes líneas de acción: por un lado, aquellos procesos que sirven para informar a los padres del progreso de sus hijos y de las actividades diarias que se desarrollan en la institución escolar y, por otro, para fomentar la participación de los progenitores en el aprendizaje de sus hijos.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se ha publicado recientemente el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) con el objetivo de definir las competencias digitales acorde con las características de la actual “sociedad red” y su integración progresiva y adecuada en los centros y aulas. Esta sociedad red “inclusiva” apuesta por un cambio metodológico en la estructura tradicional que facilite la comunicación entre todos los agentes educativos, es decir, reclama la participación de las familias en los centros como factor de mejora de la convivencia familia-escuela.

Interesados en un enfoque, de carácter prioritariamente informativo, identificamos estudios como el de Brazuelo y Gallego, (2009) que plantean, desde una metodología estudio de casos, el uso de los mensajes para las tutorías y el incremento en la implicación de las familias en el centro; ó la investigación de Ballesta y Cerezo, (2011) alertándonos de la carencias en la formación de los padres y madres en el uso de las TIC y la voluntad de éstos de recibir tal formación. Dicha actitud de preocupación e interés ante nuevos aprendizajes con los medios coinciden con las realizadas por Sánchez y Cortada (2015), Segura y Martínez (2011), y Garreta (2015), entre otros, donde se señala que el objetivo de aquellos centros que utilizan los recursos tecnológicos, solo para informar a los padres y madres de los que acontece dentro del centro relega su participación, exclusiva, a comentarios en blogs o redes sociales. En cualquier caso, entre los resultados obtenidos por Maciá (2016). *“Las páginas web y los blogs son valorados de forma muy positiva por toda la comunidad educativa, y maestros y progenitores coinciden en concebirlos como una apertura del centro a los hogares”* (p. 81).

Por otro lado, desde un enfoque de carácter dialógico, que pretenda el fomento de la implicación familiar, tanto desde una perspectiva social como agentes de plena integración en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, encontramos los trabajos de Cruz, Ordoñez, Román y Pavón, (2016); Mitchell, Foulger, & Wetzell, (2009); Sánchez y Cortada, (2015)

o; Vázquez, López y Colmenares (2014), entre otros, que destacan la mejora en la participación y la colaboración de los progenitores en los centros educativos cuando éstos utilizan plataformas digitales y herramientas tecnológicas.

Si bien, éste no es el tema principal del presente artículo, no podemos dejar de mencionar la importancia de la aplicación metodológica de los recursos tecnológicos en Educación Infantil. En opinión de Pilar Vidal (2015), citando a Martínez Redondo (2010), *“alcanzan grandes logros si su puesta en práctica tiene un carácter preciso y claro. La utilización de estos recursos puede facilitar un aprendizaje individualizado ya que se adaptaba al ritmo personal del alumno/a, permite practicar las destrezas adquiridas mediante actividades multimedia, produciendo un feedback y la interactividad (...) que motiva enormemente a los alumnos/as, sobre todo de esta etapa infantil. Estos materiales, deberían adecuarse a las demandas de la sociedad actual pero también a las necesidades educativas del propio contexto”* (Vidal., P. 2015, 185).

Nuestra relación con los medios, avanza a medida que evolucionan, se diversifican los recursos (plataformas, webs, apps, wikis, blogs, hipertextos, redes sociales, etc.) y los agentes educativos comienzan a adoptar un papel que gana relevancia en su actividad e iniciativas ante la gestión de actitudes, procedimientos y contenidos del proceso de aprendizaje mediante recursos comunicativos en red (Aguaded, et al. 2011). Comenzamos a hablar de las competencias mediáticas, de la alfabetización en medios donde el sujeto de la comunicación supera el papel de mero “receptor”, adoptando una responsabilidad como “prosumidor”. Es decir, evolucionamos ante los medios de comunicación social. A partir de ese reconocimiento, tanto las familias, como docentes y alumnado comienza a ser considerado en su grado de desarrollo de competencia ante el uso de los medios y los recursos tecnológicos a nuestra disposición (Sánchez-Carrero, J. & Cruz-Díaz, M.R. 2016).

REFLEXIONES FINALES

Ante la constante y lógica evolución de las estructuras educativas que desean adaptarse a los nuevos procesos de comunicación y participación que promueve una sociedad de la comunicación y la tecnológica como la actual, las Comunidades de Aprendizaje, el modelo de aprendizaje comunicativo crítico y la pedagogía dialógica, nos ofrecen bases teórico-conceptuales y metodológicas que facilitan la con-

vivencia y la participación de los agentes educativos familia-profesorado-alumnado en los centros educativos. Quizás, a nuestro entender, la urgencia en todas las etapas, pero en especial en educación Infantil, pasa por atender e integrar en el curriculum educativo (y social) los nuevos modelos de relación familia-escuela en el afán de identificar soluciones innovadoras y creativas que superen los estereotipos generados durante siglos de modelos educativos asentados en la división de espacios y roles en educación.

La grandes motivaciones que podemos identificar en este proceso comunicativo-participativo pasa por adoptar un modelo pedagógico, de carácter dialógico, desarrollado en experiencias tales como las Comunidades de Aprendizaje que facilite una retroalimentación a las familias. Los canales de comunicación se vinculan a la motivación, y un diálogo fluido, genera confianza.

Otro elemento que motiva a la participación es la formación. La familia demanda estructuras de apoyo centradas en educarlos y educarse, identificar objetivos comunes para el desarrollo del aprendizaje del alumnado, sus hijos e hijas, que genere las mejores condiciones posibles de adaptación a las demandas de la sociedad. Los progenitores sienten la “necesidad de saber más y mejor para educar más y mejor a sus hijos a través de la adquisición de nuevos y renovados conocimientos, destrezas, habilidades, etc., para saber integrarse en las actividades de la escuela” (Fresnillo, V. y otros, 2000, 19). Hoy en día, es realmente complejo para una familia educar a su prole, exclusivamente, con lo que les va dictando el sentido común, tal como lo hacían nuestros antepasados no tan lejanos. La realidad, tal y como la presentaba Thomas Gordón (1982), a poco que nos veamos reflejados en ella, nos pone delante de nuestros ojos aquella sentencia afirmativa que él recogió, muy acertadamente, en esta conmovedora frase: “A los padres se les culpa, pero no se les educa” y esto debe cambiar. A nuestro entender, la comunicación fluida es el tercer gran elemento motivador para la participación de la familia en el proceso educativo. Compartimos con Ferrer y Riera (2015), la necesidad de generar espacios presenciales o virtuales donde se facilite una comunicación profunda que permita ampliar y enriquecer los puntos de vista de la familia y los docentes. Un clima de respeto y valoración mutuos, de discreción y confidencialidad colectiva, donde sea posible negociar y acordar estrategias de actuación, empática y dialogante para la mejora del aprendizaje de los más pequeños.

Como ha quedado reflejado en líneas previas, las propuestas integradoras de las Comunidades de Aprendizajes, coherentes con el proyecto educativo de los centros, respeta el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos e hijas. (López, Ridao, y Sánchez, 2004). Entre otras propuestas, siguiendo a Ferrer y Riera (2015) pasan por: Trabajar la sensibilidad de los profesionales de la educación en el ámbito de la primera infancia y concienciar la importancia de la ética y la profesionalidad en el trato con las familias de su alumnado. En tal caso, atender las demandas y reivindicaciones de los docentes y facilitarles modelos, espacios y recursos que contemplen estos principios comunicativos y relaciones, queda sobradamente justificada. Consecuencia de lo anterior es un equipo docente consolidado, reforzado en su autoestima e identidad profesional con estrategias y herramientas que facilitan el encuentro y el diálogo, sereno e integrador, con el resto de agentes educativos, en especial, con la familia.

Si avanzamos en nuestra reflexión, un profesorado que dispone de estrategias y recursos integradores, dispondrá de una mirada positiva y respetuosa ante la importancia de la participación, integración y convivencia de la familia, acercarse a sus realidades, respetar sus circunstancias y valorar potencialidades y competencias. Siendo así, conocer y respetar realidades e identidades de familia –diversidad de estructuras parentales, culturas, identidades personales...- ayudará a facilitar herramientas y recursos prevean conflictos familia-escuela generadoras de potenciales dificultades de integración y exclusión desencadenantes de absentismo y/o fracaso escolar desde las primeras etapas de escolarización como es la Educación Infantil. Desembocando, finalmente, en generar contextos educativos amables, generosos en espacios de comunicación, relación y participación, donde familia-escuela se hable y escuche.

NOTAS

¹ Las Organizaciones de Aprendizaje (Senge, P., 1990) hace referencia a un modelo basado en el aprendizaje en equipo mediante sistemas de pensamiento; Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (DuFour, R. & Eaker, R., 1998), se caracterizan por compartir una visión, misión y valores comunes. Trabajan colaborativamente, en búsqueda de un continuo aprendizaje y mejora. Sus resultados les orientan hacia nuevas directrices de aprendizaje; y, finalmente, Las Comunidades de Aprendizaje (Owens, R., 2010) al igual que la anterior, comparten una constante mejora en objeto de “visión, misión y valores”. Sostienen

una actitud positiva hacia el aprendizaje y la experimentación, y distribuyen el liderazgo entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

² Los años en los que más publicaciones detectaron, se acotan en las primeras décadas del siglo XXI, 2004, 2009 y 2012. La revista con más publicaciones sobre el tema fue *The School Community Journal*, (<https://www.questia.com/library/p436743/school-community-journal>).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J.I, Ferres, J., Cruz, M.R., Pérez, M.A., Sánchez, J. & Delgado, A. (2011). *Informe de investigación El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar ediciones / Grupo de Investigación Agora de la Universidad de Huelva.
- Aguilar, M.C. & Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229001>
- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myrian (eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. (pp. 145-200). Buenos Aires: Temas/ Fundación Gobierno & Sociedad.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.19.1.245461>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Aubert, A. & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* Vol. (3), Chapter 62, (pp. 521-529)
- Babiuk, G. (2005). Caring classroom relationships take time and commitment: One school's vision of a holistic learning community. *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground* (pp. 119-127).
- Ballesta, J. & Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la

Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14 (2), 133-156.

- Brazuelo, F. & Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía sms e internet. *Pixel---Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 49-67. Disponible en <http://revista.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/viewFile/517/304>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_07.htm
- Brown, L.H. & Beckett, K.S. (2007). Parent involvement in an alternative school for students at risk of educational failure. *Education and Urban Society*, 39 (4), 498-523.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó. Colección Familia y Escuela.
- Cano, R. & Casado, M. (2015). Escuela Y familia. Dos Pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Consejo Escolar de Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion---ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcbo>
- Collet, J. & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60. Disponible en http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/36/3_Espacios_de_participaci%C3%B3n.pdf
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejos Escolares---documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Croizier, G. (1999). Is it a case of "We know when we're not wanted"? The parent's perspective on parent teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41 (3), 315-328.
- Croizier, G. & Ready, D. (2005). *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership*. Londres: Trentham books.
- Cruz, R., Ordoñez, R., Román, S. & Pavón, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 97-113 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixel-bit.2016.i48.07>
- Chevalard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Madrid: Aique.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement in innercity elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.) *Families and Schools in a Pluratic Society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.
- DuFour, R. & Eaker, R., (1998). *Professional Learning Communities at work*. Alexandria-Virginia: ASCD.
- Eisner, E. (2002). *Educar la visión artística*. Madrid: Paidós.
- Elboj, C., I. Puigdemívol, M. Soler R. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- Ferrada, D. (2007). El principio de emocionalidad: Un aporte al modelo dialógico del aprendizaje. *Revista REXE*, 12 (7), 22-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135003>
- Ferrer, M. y Riera, M.A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 27-42. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/viewFile/275/pdf>
- Flückiger, B., Diamond, P. & Jones, W., (2012). Yarning space: Leading literacy learning through family-school partnerships. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (3), 53-60.
- Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R. & Fresnillo Poza, M.L. (2000). *Escuela de Padres*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales.
- García, M.P., Gomaríz, M.A., Hernández, M.A. & Parra, J. (2010). La comunicación entre la fami-

- lia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85.
- Gatt, S., Ojala, M. & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33-47.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gordon, T. (1982). *Padres eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- González, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia: Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Herrera, F., Ortega, R. & Cuevas, A. (1992). El desarrollo infantil desde el discurso materno: Análisis de un legajo de cédulas biosociales de educación preescolar. *Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social*, 1 (3), 5-22.
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, Social cognition and moral action. En W. M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 1, pp. 275-302). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D. & Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools In Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405.
- Hoyos, A. (1999). Epistemología y discurso pedagógico: razón y aporía en el proyecto de modernidad. En Hoyos, A. (Ed.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jorge Martínez, M.E. de (Coord.) (2012). *Familia y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Labarrere, A. & Quintanilla, M. (2002). La solución de problemas científicos en el aula. Reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Revista Pensamiento Educativo*, 30, 121-138.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26, (2) 237-262. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124013>
- Lewin, C. & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758.
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-60.
- Lomba, L. & López, A. (2015). El papel de las familias en el diseño de proyectos educativos en Comunidades de Aprendizaje. Atención temprana y familiar. (pp. 321-326). *Actas del IV Congreso Internacional Atención temprana y familiar* ISBN: 978-84-16533-13-8.
- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 34, 143-163.
- Lozano, J.; Alaraz, S. & Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias. *Revista Educación XXI*, 16 (1), 210-232.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 73-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Martínez Redondo, M. (2010). Las nuevas tecnologías en Educación Infantil. Una propuesta didáctica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3669879>
- Mayo, I. C. & Juste, M. R. P. (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.

- McNabb, M., Valdez, G., Nowakowski, J. & Hawkes, M. (1999). *Technology connections for school improvement*. U.S: U.S Department of Education.
- Méndez, A.E.L. (2013). Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2 (2), 265-279. Disponible en http://www.aularia.org/lib/pdf/2013_02_debate_PAULO_FREIRE.pdf
- Meneses, G. (1999). Epistemología y pedagogía. En: Hoyos, A. (ed.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C. & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), 11-42.
- Mitchell, S., Foulger, T. & Wetzell, K. (2009). Ten tips for involving families through internet--based communication. *YC Young Children*, 64, 46-49.
- Molero, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Ortega, P., Mínguez, R. & Hernández, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-253.
- Owens, R. (2010). New schools of thought: Developing thinking and learning communities. *International Journal of Learning*, 17 (6), 43-54.
- Parada, A. (2015). Informe de revisión bibliográfica sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil: revistas científicas de referencia. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 103-119.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora.
- Pozo, I. & Gómez, M. (2003). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *School Community Journal*, 19 (2), 9-26.
- Quintanilla, M.; Izquierdo, M. & Adúriz-Bravo, A. (2005). Characteristics and methodological discussion about a theoretical model that introduces the history of science at an early stage of experimental science teachers' professional formation. *Proceeding of IHST International Conference of history and philosophy of science and science teaching*, University of Leeds.
- Racionero, S. & Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A communicative approach to teaching and learning. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology*, Vol. (3), Chapter 65, 548- 557.
- Santos Guerra, M. (1997). *El crisol de la participación. Investigaciones sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A School where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3) 2-24.
- Sánchez-Carrero, J. & Cruz-Díaz, M.R. (2016). Construcción de una herramienta para la evaluación de competencia en educación infantil, Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 10 (2), 11-24
- Sanchez-Garrote, I. & Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27 (1), 221-233.
- Segura, M.L. & Martínez M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 77-97.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Currency Doubleday.
- Sibley, E. & Brabeck, K. (2017). Latino Immigrant Students' School Experiences in the United States: The Importance of Family-School-Community Collaborations, *School Community Journal*, 27 (1) 123-130 Disponible en <https://www.questia.com/library/p436743/school-community-journal/i4188045/vol-27-no-1-2017>
- Thompson, B.C. (2008). Characteristics of parent-teacher email communication. *Communication Education*, 57 (2), 201-223.
- Varela, F. (2000). *La fenomenología de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Vázquez, E., López, E. & Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.
- Vidal, M.P. (2015). Medios, materiales y recursos tecnológicos en la Educación Infantil. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 161-188.
- Vila, I. (1995). Escuela y familia: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 1-5.
- Villani, C.J. (2004). The story of an urban learning community. *School Community Journal*, 14 (1), 81-90.

Voulalas, Z.D. & Sharpe, F.G., (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43 (2), 187-208.

Webb, P. & Austin, P. (2009). The family maths programme: Parent's perceptions of what influences their engagement, enjoyment and confidence within a complex learning community. *Education as Change*, 13 (1), 27-44.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and Theory of education*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Fechas: Recepción 22.06.2018. Aceptación: 08.11.2018
Artículo concluido el 20 de Julio de 2011

Cruz-Díaz, R. (2018). Participación y Convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 79-95. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Rocío Cruz Díaz

Universidad Pablo de Olavide, España
mrcrudia@upo.es

Doctora en Pedagogía; Licenciada en CC. de la Educación; Licenciada en Psicología; Miembro del Dpto. Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Centra sus intereses investigadoras (Agora HUM-648) en temáticas cercanas a la Pedagogía Social y la Educación Social desde el Modelo Pedagógico Dialógico; Ha participado en experiencias de aprendizaje-servicio en Comunidades de Aprendizaje. Trabaja las habilidades sociales, las relaciones personales e interpersonales; Investigadora en proyectos sobre Comunicación Social e Innovación ante los Medios de Comunicación Social (competencia mediática y alfabetización en medios). Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y del Grupo Comunicar.