

La participación de las familias en la escuela

Families' participation in education

M^a TERESA DOMÍNGUEZ PÉREZ*

MARGARITA R. PINO JUSTE**

Resumen:

En este artículo se analizan los modelos conceptuales que poseen profesorado y familias sobre la participación de éstas, así como los factores que determinan la misma.

La relación familia-escuela ha sido estudiada en múltiples investigaciones lo que demuestra su importancia y su interés. En este trabajo se evidencia la escasa motivación tanto del profesorado como de los padres por la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las razones son variadas y van desde el desconocimiento de las funciones que estas pueden desempeñar hasta el miedo a la injerencia.

Palabras clave: educación infantil, medio rural, participación, familia.

Abstract

This article analyses the conceptual models that teachers and families have about the latter's participation in their children's education, as well as the factors that determine such participation.

The relationship between family and school has been studied in multiple research works, which demonstrates its importance and interest. This work shows the scarce motivation existing among teachers and parents to provide the participation of families in the teaching-learning process. The reasons for it are multiple, going from the ignorance of the functions that families can perform to the fear to interfere.

Key words: pre-primary education, rural communities, participation, family.

* Doctora y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. Directora de un CRA y Profesora Asociada en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidad de Vigo) en el Área de Didáctica y Organización Escolar.

** Doctora y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Vigo en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Grado de Magisterio (Pontevedra).

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Estado de la Cuestión

El derecho a participar de los diferentes estamentos implicados en la educación se establece en el artículo 27.5 de la Constitución Española de 1978. En su artículo 27.7 estas demandas empiezan a tomar forma cuando se señala «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

Sin embargo, a veces existe la percepción de que la participación en la gestión y control de los Centros Escolares no está considerada como tal, ya que no existe un poder de decisión por parte de las familias, «los padres pueden colaborar, pero no pueden co-decidir. La gestión del centro ha de recaer, al menos en sus aspectos sustantivos, sobre el profesorado y el Equipo Directivo (...) sólo el profesional sabe lo que realmente le conviene al cliente» (Feito Alonso, 1992: 450-451).

Desde una óptica más amplia, distintos autores entienden que participar en el ámbito escolar es «una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula. Se refiere a actos deliberados y conscientes que nacen del derecho consustancial de los ciudadanos a construir libre y responsablemente, como protagonistas, la realidad que viven» (Santos Guerra, 1997: 54).

Para Medina Rubio participar supone «dar y ser responsable de decisiones y realizaciones (...) de pasar a tomar parte en las actividades de una comunidad» (1990: 40-41). Nosotras consideramos que en una comunidad, sea esta escolar o familiar, el ser humano se realiza como tal con los demás y en sus actuaciones e interacciones con ellos. De ahí radica la importancia de la promoción de relaciones.

Las actitudes de las familias frente a la participación son variadas y así lo explican Elejabeitia Tavera y otros (1987) cuando describen una dualidad en las actitudes participativas de las familias: por un lado, aparece el desinterés familiar por la participación, por otro se muestran fiscalizadoras o controladoras de la labor docente.

También es interesante subrayar que, como argumenta Más «la inspección de educación tiene un compromiso con los Centros Docentes y con la Comunidad Educativa, dado que una de las tareas que le atribuye la normativa vigente es la de favorecer en los Centros un clima de cooperación, de participación, de convivencia, de tolerancia y de no discriminación (...) contribuyendo con ello a asegurar la mejora del sistema educativo y de la calidad (...) El tema de mediación escolar no debería ser un mero recurso para resolver conflictos (...) la mediación se nos ofrece como un ejercicio de aprendizaje para la vida y de construcción del propio sistema de valores... y plantearse una mejor calidad de la enseñanza» (2002: 11).

Como vemos existen numerosas investigaciones y estudios sobre la participación de las familias en los Centros Escolares. Destacamos además otras como Paterman, 1970; Comer, 1980, 1988a, b, 1990; Zumaquero, 1984; Merino Rodríguez, 1990; Chaveau y Chaveau, 1992; Davies, 1987, 1989, 2001; Marques, 1994, 2001 lo que viene a demostrar la importancia del tema.

Todas estas indagaciones demuestran que el desarrollo de las acciones participativas familiares en los Centros Escolares es una contribución eficaz para mejorar la situación del alumnado, las propias familias, el profesorado las Instituciones Escolares y la misma sociedad.

Otra investigación relevante, en esta línea, es la realizada por Davies, Marques y Silva en el año 1993 y publicada en 1997, que pretende dar a conocer estrategias para una mejor comunicación entre el profesorado y las familias, y además, con su dimensión teórica e investigadora, se revela como un instrumento de trabajo para el profesorado interesado en la implicación de las familias en la vida escolar y en el proceso educativo de los hijos. En la investigación mencionada participan centros de cinco países (España, Portugal, Chile, Australia, República Checa) que conforman una liga de escuelas al alcance de la Familia y de la Comunidad.

Además en el estudio del Consello Escolar de Galicia (1996), coordinado por Zabalza, se avanza que esta participación familiar favorece el desarrollo tanto de las familias como del alumnado y profesorado. De todos modos la participación que aparece visualizada en este informe no llega a una participación total, pero si existe interés y confianza en la misma.

Desde esta perspectiva de colaboración familia-escuela, el Centro Escolar debe erigirse en un centro que ayude al trabajo en familia y por eso es imprescindible la participación con las familias, tal como explicitan Emmerova y Rabusicova (2001).

Este paradigma denominado de la colegialidad, parte de la concepción del centro como una unidad funcional de la planificación, acción, evaluación, cambio y formación y así, Santos Guerra (1994) afirma que las escuelas no deben organizarse bajo el prisma de la individualidad, pues de esta forma las tareas compartidas con las familias se harán invisibles y de tanta invisibilidad morirán. Por los procesos de mutación, cambio y desarrollo profundos de las familias y de la sociedad en general los padres deben beneficiarse «de una formación que les ayude» (Falconnet e Vergnory, 2001: 38) y esta formación puede llegar con la facilitación de una participación exitosa, en el sentido de educación permanente.

Pero no debemos olvidar que la comunicación entre familias y profesorado es difícil, a pesar de tener los mismos deseos, a saber: el éxito escolar de los hijos y del alumnado, la calidad en educación, la adquisición de las competencias básicas. Así lo expone Defrance (1998) cuando afirma que la comunicación es difícil entre ellos y casi siempre con un diálogo de sordos en pie de guerra, pero hay que tener en cuenta que la escuela no es una caja de especialistas (los funcionarios) que la hacen funcionar, sino que es un servicio público donde los ejes fundamentales giran en torno a todos: profesorado, familias y alumnado, todos son y deben ser responsables activos.

En relación a los diferentes tipos de participación, Paterman (1970) establece tres tipos: Participación plena o total, en la que el poder es compartido de forma individual y colectivo y se corresponde con el nivel más elevado de participación ideal en la que todos los actores están colocados en situación paritaria «con la misma capacidad de intervención directa sobre los procesos decisivos» (Diogo, 1998: 69). La participación parcial en la que no se toman decisiones compartidas aunque se pueda influir en ellas. Esta modalidad conforma un segundo nivel de participación y en ella los protagonistas de los Centros Escolares tienen alguna capacidad para influir en las decisiones; pero el efectivo poder decisivo sigue estando en el grupo de poder, el profesorado. La pseudoparticipación supone que unas personas decidie-

ron por otras en aspectos y cuestiones en las que todos deberían haber participado y por lo tanto, algunos de los participantes no poseen la capacidad de intervención en los procesos decisorios y de esta forma «la acción participativa se reduce a un conjunto de técnicas usadas para convencerlos a aceptar decisiones que ya fueran tomadas por los que tienen el real poder de decidir» (Afonso, 1993: 138).

Los autores señalan entre los posibles obstáculos que dificultan, entorpecen, y constriñen la participación al individualismo del profesorado, a las férreas estructuras y a los modelos organizativos, a un clima escolar antidialogante, antiparticipativo e intolerante, al fatalismo, a la rigidez, a la burocratización, a la sobrecarga de prescripciones, a la falta de diálogo y de confianza mutua, a la formación do profesorado y de las familias, a la falta de información efectiva y real, de conocimiento mutuo, de empatía, de implicación, de compromiso, de cooperación, de ayuda; y así, por lo tanto, la participación se encuentra encorsetada en las estructuras de funcionamiento de los Centros que repite, año tras año, curso tras curso, el mismo esquema participativo marcado por la normativa y no como fruto del diálogo, el consenso, la deliberación y la comunicación (Santos Guerra, 2001, 2002; Fernández Enguita, 1993; Gil Calvo, 1995; Martín-Moreno, 1996).

De ahí que sea tan importante favorecer un clima y un liderazgo que se implique y se comprometa con las acciones participativas, facilitando tiempos, espacios, recursos y oportunidades.

La participación es un proceso de aprendizaje que, para mejorar la implicación y el compromiso de la Comunidad Educativa requiere: un «proceso gradual con fases de preparación, experimentación, mejora y corrección del proceso e institucionalización (...) revisando y mejorando periódicamente los procesos participativos en todos los niveles, mediante un análisis crítico que permite comprender cómo distintas fuerzas sociales, políticas e ideológicas dificultan los intentos de democratizar las escuelas (...) Toda democracia es mejorable, pero desde la democracia y hasta la democracia, es decir, haciéndola más participativa» (San Fabián, 1994: 21).

El objetivo de nuestro estudio es conocer cuales son los modelos conceptuales que poseen profesores y padres sobre la participación de las familias, así como los factores que determinan la misma.

2. ESTUDIO

2.1. Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por tres colegios rurales agrupados (CRA). El Colegio Rural Agrupado «Mestra Clara Torres» de Tui está formado por 13 unidades (12 Educación Infantil y 1 Educación Primaria), el número de profesores es 19. El alumnado está distribuido de la siguiente manera; 159 en Educación Infantil (E.I.) y 9 en Educación Primaria (E.P.). En total 168. El número de familias es de 165.

El CRA Mestre Manuel Garcés Tomiño está formado por 17 unidades (14 Educación Infantil y 3 de Educación Primaria). El número de profesores/as es de 24. El número de alumnado es de 175 distribuido 141 en Educación Infantil y 34 en Educación Primaria. El número de familias 170.

El CRA de O Rosal «María Zambrano» está formado por 10 unidades (6 de Educación Infantil y 4 de Educación Primaria). El número total de profesores es 12. El número de alumnado es de 111 (94 en Educación Infantil e 17 en Educación Primaria). El número total de familias es de 108.

Se decidió enviar los cuestionarios a las familias al azar, de modo que el número de cuestionarios enviados fue de 215. Se recogieron 212. Sin embargo, se invitó a la totalidad del profesorado dado el pequeño número de profesores en la población objeto de estudio.

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
Padres	7	2	0	212
Madres	65	95	52	
Profesor	1	1	3	48
Profesora	16	19	8	

Tabla 1. N° total de participantes en el estudio.

2.2. Metodología

Este estudio tiene como finalidad ahondar en la actual situación de participación real y efectiva de la familia en los diferentes Colegios Rurales Agrupados del Baixo Miño de Galicia (Tui, Tomiño e O Rosal), para así conocer y comprender cuales son las relaciones padres-profesores que se establecen en los centros.

La selección de informantes, considerados estos como aquellas personas que facilitan la información necesaria para una indagación, fue deliberada e intencional y favorecieron el carácter fásico (en diversas etapas de la investigación), secuencial (comienza con la elección de fenómenos a investigar y continua con el desenvolvimiento del estudio donde surgen los fenómenos), y de contrastación continua, ya que los datos aportados por unos informantes son replicados por otros. Los informantes en esta indagación fueron: Profesorado, Familias, Representantes de los Equipos Directivos como órganos Unipersonales; Representantes de las Asociaciones de Madres y Padres (ANPAS) y Representante de la Administración Educativa. También se incluyeron los Documentos y Proyectos Institucionales de Centro: Proyectos Educativos de los Centros, Proyectos Curriculares de los Centros, Actas del Claustro, Actas de los Consejos Escolares y registros fotográficos.

La recogida de datos se realizará a través de la estrategia de triangulación de perspectivas «desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema» (Elliot, 1990: 25). La triangulación de: Informantes: Familias, Claustro de profesores/as, Equipos Directivos de los Centros Educativos y de las ANPAS; y de técnicas: observación, cuestionarios, entrevistas individuales.

Por lo tanto, el planteamiento metodológico es cualitativo entendiendo con Denzin y Lincoln que: «La investigación cualitativa es multimétodo en el enfoque, implicando un enfoque interpretativo naturalista para su materia de interés» (1994: 2). Así, según lo expuesto por Rodríguez Gómez, Gil Flores e Jiménez García (1999: 32) se pretende estudiar las cosas en sus ambientes naturales, allí donde acontecen y tienen vida «intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas ofrecen. La investigación cualitativa implica el uso y la recogida de una variedad de materiales empíricos que describen momentos y significados rutinarios o problemáticos en las vidas individuales».

Así que, desde las aportaciones de Latorre y González (1987) se intenta que esta investigación cualitativa priorice en la comprensión e interpretación de

los hechos desde el punto de vista de los implicados; se trabaja con datos cualitativos generando, si es posible, teorías explicativas. Así mismo, Taylor e Bogdan conceptualizan este tipo de indagación como la que «produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (1986: 20).

También se indagará sobre el lenguaje verbal escrito: documentos y proyectos institucionales que son en palabras de Woods (1989) «documentos oficiales», y en los documentos de expresión verbal oral, son «documentos personales». El análisis de contenidos facilita la producción de información descriptiva y su validez.

Los registros fotográficos aportaron datos descriptivos y posibilitaron la comprensión de aspectos subjetivos permitiendo el análisis inductivo (Bogdan e Biklen, 1994), también supuso un avance en las diferentes averiguaciones pues corroboraban ciertas afirmaciones expuestas por los agentes. Todas las fotografías utilizadas habían sido realizadas por los sujetos en determinados momentos en el transcurso de su tarea educativa y no fueron tomadas por las investigadoras ni a petición de las mismas.

La credibilidad de esta investigación está sustentada por el hecho de que el objeto de estudio, la participación familiar en tres Centros Escolares, fue identificada y descrita a través de las propias manifestaciones y juicios críticos de los protagonistas de las tres comunidades Educativas, y por lo tanto, las acciones participativas descritas y analizadas son las que realmente perviven en esos diferentes y singulares contextos.

Esta credibilidad también está reflejada en la observación persistente que se desarrolla en el escenario en el que acontecen los hechos participativos, en la triangulación de datos, informantes, perspectivas y técnicas e instrumentos de recogida de dichos datos, en la negociación del Informe con los informantes, para que exista una corroboración y coherencia estructural con lo que ellos mismos pretendían exponer y, finalmente, realizando diferentes comprobaciones a lo largo de todo el estudio.

2.3. Resultados

Los resultados se han agrupado en torno a dos categorías, por un lado el concepto de la participación familiar vista desde la perspectiva de familias y padres

y los factores que influyen en la participación estudiados también desde ambas perspectivas.

Categoría 1. Concepto de participación familiar

En el análisis de la documentación del centro aparecen explicitados casi todos los grados de participación, sin embargo durante las entrevistas la mayoría de los profesores apuestan directamente por una participación entendida como ayuda o colaboración, quedando fuera elementos como: cooperación, interacción, formación, consenso, implicación, compromiso y toma de decisiones. Sabemos que estos elementos son vitales para el establecimiento de un clima relacional en las escuelas ya que la información, la empatía, la comunicación, el diálogo, la confianza, el entendimiento, o conocimiento y el interés que se le presupone a los tipos de participación señalados en los documentos, no se comprueban en los discursos y opiniones de los docentes.

Podemos inferir por ello que una cosa son los supuestos teóricos sobre la participación que defiende cada docente y otra muy distinta la puesta en práctica de acciones que conllevan esos principios.

Concepto de participación	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Participación como asistencia a reuniones informativas y festivas y colaboración y ayuda en actividades planificadas por los docentes	7	15	9
Participación como ayuda y como colaboración en actividades planificadas por los docentes	5	2	2
Participación implicativa, comprometida, con toma de decisiones y participación total.	5	3	—

Tabla 2. Conceptualizaciones de participación expuestas por el grupo docente.

Con respecto a las familias, los múltiples conceptos de participación responden a las vivencias que ellas mismas tienen de sus actuaciones en las diferentes aulas de los centros escolares. De ahí que algunos de los centros identifiquen participación con ayuda, asistencia a las reuniones informativas y fiestas y también colaboración en actividades que planifica el profesorado. En cambio en otro centro, donde existen experiencias de participación en el aula, aparecen un abanico amplio de visiones de participación, encontrándonos respuestas como: toma de decisiones e iniciativas, aprendizaje, conocimiento, comunicación, formación y enriquecimiento mutuo.

Las respuestas de las familias que demandan una participación total con todos los elementos necesarios y precisos para que sea satisfactoria coinciden mayoritariamente con las aulas donde se desarrollan acciones participativas eficaces y donde el profesorado contempla y pone en práctica ese tipo de participación. También conviene precisar que existen algunas familias que aunque no viven un tipo de «participación total» demandan este modelo por conocimiento de lo que ocurre en otras aulas, y así algunas madres argumentan:

«Yo no se si eso es participar, no me lo explicaron, como puedo participar ni en que» (EICNANPA).

«Yo no se lo que es participar, yo se que lo que hago en el colegio ayuda a las profesoras, y alguna vez en el transporte escolar y esto creo que no es participar ya que en otras aulas se que se realizan cosas más importantes» (EICPCE).

Los relatos anteriores ponen de manifiesto la falta de información que tienen las familias, ya que los docentes, muchas veces, presuponen que estas deben conocer ciertos aspectos de la organización de los Centros Escolares pero ¿Como? ¿Quien se lo explicó? ¿Cuando? ¿Tienen las familias que hacer cursos informativos antes del ingreso de sus hijos en las escuelas? ¿Quien debe informar?

Algunas muestras explicativas del concepto de participación de pseudoparticipación, es decir, una participación como asistencia a reuniones, fiestas y salidas, una participación informativa con los elementos de información y empatía, que le dan vida serán:

«al profesorado se nos ve como fiscalizadores, como inspectores, como vigilantes y no como partícipes activos. La ley se cumple a medias pues la participación existente no es la que los padres necesitan. Somos informadores nada más» (CFANPA).

«ir de vez en cuando a las fiestas y jugar con los niños» (CFCRATU35).

«asistir a las fiestas y reuniones» (CFCRATO144).

«acompañar a los niños en actividades y salidas» (CFCRARO157).

Otras conceptualizaciones encuadradas en el tipo de participación de segundo grado, participación como ayuda y que lleva añadidos elementos constitutivos como la información, empatía, comunicación y diálogo y que también formarían parte de la pseudoparticipación serían:

«ayudar a dar información»(CFAMPA)

«el profesorado sólo facilita las ayudas, pero participación no, el espacio escolar es de ellos (...) a veces parece que facilita la participación pero es cuando necesitan nuestra ayuda» (CFANPA).

«me parece muy bonito eso de participar pero si te das cuenta no participamos, sólo ayudamos, escuchamos, callamos (...) parece que los alumnos son propiedad de ellos» (CFANPA).

«nos sentimos como si no estuviéramos porque sólo sirves de ayudante y participar pienso que debe ser algo más que ayudar. La mayoría de las veces, de palabra sí, pero de obra no, siempre buenas palabras pero pocos hechos. Sobre pequeñas cosas y sobre tonterías nos dejan participar, pero cuando se tocan temas metodológicos, de organización, se unen como piñas» (CFANPA).

«comunicación en las reuniones y ayudar en fiestas y salidas» (CFCRATU31).

Manifestaciones que hacen referencia a la participación de tercer grado, participación colaborativa y cooperativa, es decir, participación parcial, con los elementos de información, empatía, comunicación, diálogo, confianza, entendimiento, conocimiento., interés y cooperación, que hacen posible, serán:

«no existe participación, y sólo una colaboración y ayuda aunque como soy del ANPA trato de meter baza en todo, sino, no tenemos arte ni parte» (CFANPA).

«colaborar y ayudar al profesorado, pero también damos nuestra opinión y por lo menos nos oyen» (CFCRATU29).

Refiriéndose a las fórmulas de participación de cuarto grado, participación cooperativa e implicada, encuadrada dentro de una participación parcial con elementos constitutivos de información, empatía, comunicación, diálogo, confianza, entendimiento, conocimiento, interés cooperación, interacción, formación, consenso, implicación y compromiso, encontramos solamente siete testimonios en el Centro 1 Citamos algunos ejemplos:

«creo que cuando participamos existe una implicación y un compromiso con el Centro y el profesorado y nos sentimos que somos parte activa» (CFCRATU22).

«cooperar y comprometerme con las cosas de las escuelas porque así aprendo, me comunico, coopero y llego a consensuar diversas cuestiones con la profesora» (CFCRATU30).

Por su parte, otras familias tienen un concepto de participación amplio y encuadrado dentro del grado quinto, participación total, que lleva implícitos los elementos constitutivos de información, empatía, comunicación, diálogo, confianza, entendimiento, conocimiento, interés, cooperación, interacción, formación, consenso, implicación, compromiso y toma de decisiones. Muestra de estas visiones son los siguientes relatos:

«involucrarse, ayudar, colaborar, dar opiniones, comunicación entre todos, establecer acciones y estrategias, decidir juntos...» (CFANPA).

«... para tener responsabilidad en la educación de mis hijos, para informarme tomar decisiones, implicación activa, es decir, toman iniciativas y decisiones con ellos» (CFCRATU2).

«Convivir comunicarse, tomar decisiones, hacer propuestas» (CFCRATU25)

«aprender juntos, conocer juntos, tomar iniciativas juntos» (CFRATU27).

«Tener un papel mas activo y menos de ayuda en fiestas, salidas, asistencia a reuniones como público» (CFCRATU53).

Con los datos obtenidos en los diferentes documentos se pueden entresacar las siguientes categorías:

Visión conceptual de las familias sobre la participación	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Participación total.	24	6	5
Participación cooperativa	3	—	—
Participación implicada y comprometida	4	—	—
Participación como colaboración y ayuda	14	21	15
Participación como asistencia.	6	10	6
Participación como asistencia y como colaboración y ayuda	1	4	7
Conocimiento	12	—	—
Aprendizaje	1	1	1
Consulta a las familias.	1	—	1
Comunicación	1	—	—
Control al profesorado	1	—	—

Tabla 3. Concepto de participación según las familias. Elaboración propia.

También se comprueba que, aún siendo familias del entorno rural, plasman una gran riqueza y amplitud conceptual del término participación y por lo tanto, no queda reducida a los tres tipos de grados que determinan los docentes.

En general las familias son consideradas, por parte del grupo docente, como controladoras, inspectoras y un obstáculo para la organización del Centro, y así argumentan:

«En realidad, de lo único que se preocupan es de controlar nuestra labor y de fiscalizar si llegamos puntuales o no (...) si le damos pie mandarían más que nosotros» (OC).

«yo creo que lo que hacen en el Colegio llega, pues ya asisten a fiestas, reuniones y nos ayudan en las fiestas y salidas y aun así controlan e inspeccionan. Lo que quieren ellos es hacer todo, pero los profesores somos nosotros» (OC).

Como vemos se evidencia una gran desconfianza de los docentes con respecto a las familias generalmente centrada en la excesiva fiscalización de la labor docente, el excesivo control en los horarios y la desconfianza en las tareas pedagógicas y didácticas.

Categoría 2. Factores que inciden en la participación familiar

a) Visión del grupo docente

Los factores que inciden en la participación familiar, mayoritariamente elegidos por los docentes, giran en torno a factores o causas exógenas al profesorado y por lo tanto, resultan ser causas y factores endógenos y que culpan a las familias. Algunos ejemplos pueden ser: falta de implicación y compromiso familiar, falta de formación familiar, falta de interés de las familias y la falta de confianza en el profesorado.

Algunos testimonios de las afirmaciones anteriores son.

- «falta de tiempo y de formación de las familias»(CPCRARO).
- «falta de formación, falta de interés, falta de tiempo por parte de las familias» (CPCRARO).
- «no tienen formación, interés y confianza en el profesorado» (CPCRATO).

Otro grupo de docentes argumentan que los factores no posibles están inmersos tanto en las familias como en el profesorado y por lo tanto existe una buena percepción y visión de lo que acontece en los Centros Escolares, algunos de estos factores recogidos son: falta de formación mutua, falta de información familiar, actitud y desinterés del profesorado, jerarquía de poder y corporativismo de los docentes., falta de comunicación y diálogo., falta de conocimiento y mutuo y falta de implicación y compromiso mutuo.

Podemos encontrar estos conceptos en las siguientes aportaciones:

«jerarquía de poder, corporativismo del profesorado, falta de confianza en el profesorado, falta de formación de las familias» (CPCRATO).

«desinterés del profesorado, falta de confianza, falta de formación de las familias y falta de formación del profesorado» (CPCRATO).

«la convivencia, el diálogo la confianza y la comunicación mutua» (CPCRATO).

«al no existir una confianza mutua, interés del profesorado, formación familiar y un conocimiento mutuo» (CPCRATU).

Por otra parte, las contribuciones de los siguientes docentes aunque menos significativas y ricas cuantitativamente, que no cualitativamente, establecen los siguientes tipos de factores contribuyentes: incompatibilidad de horarios, falta de tiempos y la no existencia de poder decisorio de las familias.

Algunas de estas explicaciones que sustentan las afirmaciones anteriores podrían ser:

«la no existencia de un poder decisorio» (CPCRARO)

«El interés y la actitud docente y la relación con otras familias (CPCROTU).

«Falta de tiempo de las familias, no adecuación de horarios facilitando esa participación»

Con las aportaciones verbales de los docentes manifestando su visión se puede configurar la siguiente tabla:

Factores que inciden en la participación familiar	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Falta de implicación y compromiso de las familias.	1	—	—
Falta de formación familiar, interés y confianza en el profesorado e información familiar	7	10	12
Falta de formación familiar y docente, interés del profesorado, confianza mutua, información familiar, actitud y desinterés del profesorado y jerarquía de poder y corporativismo docente.	7	7	3
Incompatibilidad de horarios y tiempos y falta de confianza mutua.	1	1	2
La NO existencia de un poder decisorio por parte de las familias.	1	1	—
Los horarios.	—	1	2
Falta de tiempo y formación familiar.	—	—	1
Confianza mutua, falta de diálogo y comunicación y problemas de convivencia.	—	1	—
Falta de comunicación y horarios incompatibles.	—	1	—

Tabla 4. Factores incidentes de la participación familiar propuestas por el grupo docente. Elaboración propia.

En las actas del Claustro, en la observación y entrevistas con el claustro de profesores de los centros se pone de manifiesto que existen tres grupos nítidamente diferenciados:

- Un grupo claramente favorecedor y dinamizador de actividades participativas con las familias.
- Un grupo intermedio, que entiende y comprende la participación como ayuda y colaboración en cuestiones puntuales y festivas.
- Un grupo que se posiciona claramente en contra de la participación, para quien el contacto con las familias se reduce a reuniones informativas y asistencia a fiestas.

En los claustros el primer grupo trata de imponer su buen criterio en cuanto al desarrollo de acciones participativas, pero son iniciativas lentas en instaurarse en la vida de todo el centro. Las prácticas, salvo en las aulas donde se llevan implementando desde años, encontramos reticencias por parte del profesorado para que las familias participen de manera activa. En el Centro 1 se establecieron unos criterios conjuntos que fueron:

- Continuar con las actividades participativas en aquellas aulas en las que ya se hacía.
- Introducir poco a poco pequeñas acciones participativas en el conjunto del centro para ir ganando en confianza y en comunicación con las familias (pero las decisiones siempre parten del claustro y todos los aspectos están atados y muy atados).

Sin embargo, en las actas de los claustros no figura que se tomase o diseñasen estrategias para el desarrollo de acciones participativas que diesen lugar a implicación y compromiso en la educación.

b) Visión de las familias

A continuación podemos comprobar los factores que entienden las familias influyen en la participación familiar. Para ello hemos comparado las ideas expresadas por los informantes recogidos a través de los cuestionarios, observación, entrevistas y relatos con las razones expuestas en el trabajo de Pérez (1996: 351) cuando establece diversas dificultades de participación familiar:

Aportación de Pérez (1996)	Testimonios familiares
Falta de compromiso con valores, tareas y actividades que se realizan en la escuela.	«Resulta difícil que piense que la educación de mis hijos y el centro son cosa mía, cuando ni siquiera puedo tomar alguna decisión» (CFCRATU26)
Déficits de información.	«Falta de formación e información de las familias, falta de interese do profesorado, falta de confianza mutua, falta de formación do profesorado» (CFCRATU5). «Falta de información, falta de interés del profesorado, falta de formación mutua, actitud pasiva del profesorado» (CFCRATU 24)

Aportación de Pérez (1996)	Testimonios familiares
Burocratización y tecnificación de las tomas de decisión.	<p>«Los escollos para la participación son el fuerte corporativismo del profesorado, su espíritu de "cuerpo a la defensiva". En un principio asusta un poco que un padre "piense". Falta también el conocimiento mutuo y además la inercia del sistema que deja pocos tiempos y espacios para la participación. Todo tiene que estar con la bendición del alto mando, nadie se arriesga a ir por libre por temor a ser diferente aunque "lo oficial" sea un error o un "horror"» (RICP).</p> <p>«El Centro decide, después informa y luego por último consideran al ANPA y a los padres del Consejo escolar y muchas veces somos invitados de piedra y da la impresión que o estamos con ellos o no dejan meter baza. Primero se tienen en cuenta las ideas de los profes y ya después las nuestras, se coinciden ¡bingo! Pero si no, no hay opción» (CFANPA).</p>
Complejidad de la vida escolar.	<p>«Todo eso que explicáis, como lo explicáis es muy complicado, además si comentáis que estuvisteis meses trabajando en eso ¿como lo vamos a asimilar en diez minutos? (EICPCE).</p>
Distancia cultural entre los distintos sectores.	<p>«Si me enseñan o me explican las cosas pienso que puedo opinar, pero a veces hay gente que está preparada y tampoco le hacen caso. Falta formación mutua, falta de confianza mutua, falta de interés del profesorado, falta de comunicación y actitud negativa profesorado» (CFANPA).</p>
Escasez de tiempo.	<p>«Incompatibilidad de horarios, falta de tiempo y falta de confianza» (CFGRATU72).</p>
Escaso desarrollo de aptitudes para la participación generalizada.	<p>«No participamos, ayudamos, pero no tomamos decisiones, todo está ya decidido» (EICPCE).</p> <p>«Si realmente quisiesen y les gustase que participases mucho te ofrecerían más oportunidades y más horarios para que participases (...) Nunca en cosas importantes, si en pequeñas cosas (...) Si en algo estoy equivocada que me lo expliquen y me hablen claro y no oculten información y te falten al respeto y te van encima siempre, además, la falta de formación de profes y familias, falta de interese dos profes, falta de motivación dos profes, falta de comunicación e diálogo» (EICNANPA)</p>
Escaso desarrollo de aptitudes para la toma de decisiones continuas y complejas.	<p>«Á veces se ponen escollos, da la impresión de que te lo dicen por compromiso porque está en la ley pero no les gusta. En cosas importantes y pedagógicas no nos dejan participar tal como se establece en la ley. El Centro debe enseñarme a reconducir mis opiniones si estoy equivocada. Existen otros aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de confianza mutua. - Desinterés del profesorado. - Actitud distante del profesorado. - Falta de comunicación y diálogo que debe emerger desde el profesorado» (CFGRATU 65).

Aportación de Pérez (1996)	Testimonios familiares
<p>Debilitamiento de actitudes y valores relativos a los procesos de desarrollo comunitario.</p>	<p>«El profesorado es un colectivo muy cerrado que a veces, inconscientemente o no da las cosas por hechas, muchas veces dudas de dar alguna sugerencia ya que sabes de antemano que va a ser rechazada como puede ser hacer fiestas a una hora que este más de acuerdo con el horario de los padres o abuelos... se me puede formar y puedo ser formada si estoy equivocada (...) Limitación de tiempo, horarios incompatibles ya que a las horas que estás con el profesorado es siempre a correr» (CFCRATO 36).</p>
<p>Ausencia de niveles mínimos de confianza y seguridad en uno mismo como en los demás.</p>	<p>«Yo creo que no existe confianza en nosotros y tampoco nosotros en el profesorado, entonces es muy difícil que esto funcione y que exista una comunicación y verdadera colaboración» (CFCRATO75).</p>
<p>«Falta de formación».</p>	<p>«Falta de formación, interés y confianza de las familias» (CFCRATU7). «Falta de formación de las familias, desinterés de las familias, falta de confianza de las familias, falta de formación del profesorado, desinterés del profesorado, falta de confianza del profesorado» (CFCRATU11).</p>

Tabla 5. Similitudes entre las aportaciones de los informantes familiares y Pérez (1996) en relación a las dificultades de la participación familiar. Elaboración propia.

De estas dificultades se puede inferir que, para una participación total que lleve a los centros escolares hacia una cultura participativa, la participación es un proceso de aprendizaje y solamente se aprende a participar haciéndolo y repartiendo igualmente las responsabilidades y decisiones.

Además, hemos de precisar que las aportaciones que realizan las familias del Centro 1 son más completas, más críticas, más diversas y argumentan que las barreras no están solamente en el grupo docente si no también parten del grupo familiar. Da la impresión que tienen una visión más amplia, más objetiva de lo que pasa que en los demás centros. Esto puede deberse a que tienen mayor conocimiento y vivencias tanto positivas como negativas de la participación familiar. Se puede percibir igualmente mayor riqueza en las aportaciones familiares que en las docentes.

En los presupuestos iniciales del estudio estaba definido que el tipo de modelo de dirección que existiese en estos Centros resultaría ser un factor incidente en el nivel de participación. Después de finalizar el análisis de datos resulta revelador que, salvo un número mínimo de familias del Centro 1, las familias y los docentes no estiman que el estilo de dirección y los modelos organizadores adoptados sean determinantes para la participación familiar y otorgan importancia al profesorado, sobre todo a la figura del tutor.

Pero, de todas formas existen algunas voces que se unen para adjudicar protagonismo a los equipos directivos de las escuelas:

«Pero, no hay duda de que si realmente queremos que en nuestros centros educativos —en este caso en nuestro Colegio Rural Agrupado— las familias de nuestros alumnos entren a desenvolver el papel participante que viene promulgado por la legislación, el equipo directivo tiene que cambiar ciertas prioridades y transmitírselas al resto del claustro de profesores, para poder así iniciar un viaje conjunto en la trayectoria cara a mejorar la calidad de la enseñanza» (RICDA).

Así mismo desde la administración educativa se reconoce «que la no existencia de una cultura participativa y una formación adecuada de las familias» puede entorpecer más que enriquecer y abrir posibilidades (ERAE).

Apuntar que, según los testimonios de familiares y docentes la formación docente supone un factor determinante para una óptima participación familiar.

Como conclusión a este apartado, exponer la visión de un informante clave que, por su claridad, resulta enriquecedora para esta categoría:

Echo de menos aquel contacto y siento que los padres también me echan en cara las prisas, la falta de diálogo, darle las cosas hechas sin los proyectos en común previamente negociados, como si ahora ya no contasen tanto... pero, aunque desde la Dirección y el Equipo Directivo tengamos muy claro esta prioridad, a la hora de la verdad solamente participan los padres que están colegiados en representación de todos los demás, a través de los órganos competentes, y su participación no logra el grado de efectividad deseado: no salen reflejados en la visión de un espejo común (RICDA).

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Aunque en la documentación de los centros aparecen explicitados casi todos los grados de participación, lo cierto es que en la práctica, de una forma generalizada, se comprueba que existe una participación entendida como ayuda o colaboración salvo en el caso de algunas familias que han realizado participado en experiencias sobre el tema o en aquellas que conocen estas actividades.

Un grupo mayoritario de docentes que conceptualizan la participación, como colaboración en actividades que planifican ellos mismos. En este sentido también van las palabras de Hinojo y Aznar cuando hablan de la participación «como un proceso colaborador» (2002: 22) y la de las profesoras Martínez y Pérez-Herrero (2006) que establecen la necesidad de abordar estrategias de actuación para fomentar esa cooperación y colaboración.

De ahí, que podríamos preguntarnos ¿donde queda la riqueza creativa de la toma decisiones conjunta? ¿Por donde anda el valor pedagógico y formativo de la comunicación bidireccional o multidireccional? Los monólogos en compañía son ciertamente efectivos para el profesorado, pero pueden dejar una percepción extraña en los verdaderos usuarios de esa participación.

La desvalorización de la participación conlleva un desconocimiento mutuo, una falta de confianza, falta de diálogo y comunicación y por lo tanto, es inoperante y distante, al mismo tiempo que discontinua.

La causa de esta desconfianza entre la familia y la escuela como argumenta Cardús i Ros (2002) está en ciertas confusiones y malentendidos que dan una visión injustamente catastrófica de la situación educativa. En este sentido manifiestan Hinojo y Aznar «la familia precisa sentirse acogida en el centro escolar, encontrar su espacio en él y poner en funcionamiento los canales de comunicación» (2002: 20). Así Isaacs (2002) expone que los centros escolares deben ser proyectos comunes de mejora integral de toda la comunidad educativa.

Como conclusión a esta categoría, una reflexión expuesta por un padre y que tiene por su argumentación igual valor y mérito, como las aportaciones de los múltiples expertos que fundamentaron este estudio: «el diálogo y la comunicación de toda participación desarrollarán una auténtica formación mutua que posibilitará la participación sin obstáculos y también el establecimiento de una cultura de convivencia participativa y democrática» (RICP).

Sobre los factores que determinan la participación podemos dividir a los profesores en dos grupos. Aquellos que opinan que la no participación de las familias se debe fundamentalmente a falta de implicación y compromiso familiar, falta de formación familiar, falta de interés de las familias y la falta de confianza en el profesorado y aquellos profesores que consideran que padres y profesores tienen responsabilidad en el tema. Una variable apuntada por los dos colectivos es la formación docente como un factor determinante para una óptima participación familiar. Sería positivo el establecimiento de colaboraciones estables, frecuentes y reales entre el mundo escolar y universitario, para que los propios docentes de uno y otro ámbito se transformen en investigadores ya que «en esta variedad de estilos de investigación está precisamente su potencial transformador» (Suárez, 1998a: 380).

Hemos podido comprobar que se confirman, desde la visión de las familias, las aportaciones de Pérez (1996) sobre los factores que dificultan la participación (Falta de compromiso, déficit de información, burocratización, escasez de tiempo, escaso desarrollo de aptitudes, ausencia de confianza, etc.) lo que hace todavía más creíble la existencia de esas dificultades que señalan los informantes. Las familias poseen una intuición y una percepción muy crítica y muy reflexiva, lo que demuestra que tienen una visión real de lo que pasa en las escuelas y realizan una auténtica valoración diagnóstica de la situación que deben ser tenidas en cuenta.

Podemos concluir además que no existe una alta motivación, ni por parte de los padres ni de los profesores, por la participación de las familias en la escuela. Así, las familias que demandan una participación total coinciden mayoritariamente con las aulas donde ya se desarrollan acciones participativas eficaces mientras que las familias que nunca han participado desconocen como pueden hacerlo.

De hecho, Gil Villa (1992) refiriéndose a la participación democrática en los Centros de enseñanza no universitaria señala que esta se plasma desde tres contextos deferentes: el político, el académico, y el comunitario y argumenta que la participación familiar es escasa y obstaculizada. Así el alumnado y las familias «se comportan como clientes en demanda de un servicio académico – y de un producto– título o credencial» (Gil Villa, 1993: 50). Y Fernández Enguita (1993: 62-67) argumenta que «ninguno de los sectores implicados muestra gran entusiasmo por la participación, ninguno se declara inequívocamente satisfecho (...) en general, podría decirse que la actitud ante los consejos escolares es de rechazo o reticencia por parte del profesorado, de aceptación pero no muy esperanzada entre los padres».

En general, la participación se resume en la asistencia y organización de reuniones festivas e informativas que son para las familias pero sin contar con ellas. Este tipo de participación genera a veces confrontaciones y conflictos provocados por el desconocimiento, algunos de esos conflictos son según los docentes:

- Excesiva fiscalización de la labor docente.
- Excesivo control en las salidas, fiestas... y actividades curriculares.
- Excesiva desconfianza en las tareas pedagógicas y didácticas, es decir, en su competencia docente.
- Excesivo control en el cumplimiento de horarios del profesorado.

Además, sobre los factores que influyen en la participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza Feito Alonso (1992) afirma que la distancia entre teoría que se explicita en la LODE y su práctica resulta ser excesivamente grande e «ideas tan loables como el acercamiento del currículo a la realidad del entorno escolar, una comunidad participativa y en armonía (...) parecen lejos de la realidad participativa» (1992: 430) y añade que el funcionamiento de los Consejos Escolares «parece lo menos propicio para motivar la participación. En primer lugar, su funcionamiento queda ahogado por la palabra director (...) en segundo lugar, la mayor parte de los temas tratados en los Consejos Escolares se refieren a cuestiones planteadas por el Equipo Directivo y el/o profesorado y rara vez y normalmente en el capítulo de ruegos y preguntas intervienen los padres (...) que son plenamente conscientes del escaso poder de que disponen y les gustaría ejercer una mayor influencia sobre la marcha del Centro» (1992: 431-433).

En nuestro estudio también se constatan estas ideas ya que, ni profesorado ni padres, estiman que la dirección sea determinante para la participación familiar y, sin embargo conceden gran importancia a la figura del tutor.

Lo que si tenemos que tener en cuenta es el referente legislativo del cual emanará de una forma natural la necesidad de esa participación. Tal como señala Santos Guerra (2002), cuando afirma que exista poca participación familiar en las escuelas, debemos reflexionar sobre las posibles alternativas de actuación. Resumimos algunas por su importancia:

- cambio en las estructuras rígidas de los centros educativos.
- potenciación y visibilidad de las competencias de las familias.

- mejora de la formación docente y familiar.
- establecimiento de tiempos y espacios para la comunicación, el diálogo, reflexión sobre la práctica, etc.
- consideración de las familias como pilar fundamental en la tarea educativa y en la vida del centro escolar.
- devolución a la participación de su valor de virtud democrática.
- restauración de la confianza en el profesorado.
- hacer «suya» la escuela (de las familias).
- instaurar la información multidireccional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (1993). «A participação dos encarregados de educação na Direcção das Escolas». *Innovação*, 6, 131-155.
- ALTAREJOS, F. (2002). «La relación familia-escuela». *ESE. Estudios sobre Educación*, 3, 113-119.
- ARANGUEN GONZALO, L. (2002). «Escuela y familia: bricolaje educativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 83-85.
- ARNAIZ SANCHO, V. (1999). «Los padres en la escuela infantil ¿clientes o cooperadores?». *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35-39.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- COMER, J. P. (1980). *School Power*. New York, The free Press.
- (1988a). *Maggie's American Dream*. New York: American Library.
 - (1988b). «Education poor minority children». *Scientific American*, 259, 5, 42-47.
 - (1990). «Home school and academic learning», en GOODLAD, J. (ed.) *Access to Knowledge*, 23-43. New York: The College Entrance examination Board.
- CONSELLO-ESCOLAR DE GALICIA (1996). *A participación nas Escolas galegas*. Curso 93-94. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- CHAUVEAU, G. y CHAUVEAU, E. R. (1992). «Relation école-famille populaires et réussite au CP». *Revue Française de Pédagogie*, 100, 5-18.

- DAVIES, D. (1987). «Parent involvement in the public schools: opportunities for administrators». *Educational and urban Society*, 19 (2), 147-163.
- (2001). «Can schools help to build a bridge to a new democratic future», en Smit, F.; Van der Wolf; K. and Sleegees, P. (edit.). *A Bridge To The Future*, 5-10. Nijmegen: Universiteit Te Nijmegen.
- ; MARQUES, R. e SILVA, P. (1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- e outros (1989). *As Escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEFRANCE, B. (1998). *Les parents, les profs et l'école*. Paris : Syros.
- DENZIN, N. K. y LICOLN, Y. S. (1994). «Introduction: entering the Field os Qualitative Research», en DENZIN, N. K. y LICOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative Research*, 1-18. Londres: Sage.
- DESLANDES, R. (2001). «A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks». En Smit, F.; Van der Wolf; K. and Sleegees, P. (edit.): *A Bridge To The Future*, 11-24. Nijmegen: Universiteit Te Nijmegen.
- DIOGO, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DOMINGO BUGEDA, S. (2000). «A participación dos pais nos Centros Educativos». *Serie Pais Galegos de Cidadáns europeos*, nº 22. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- ELEJABEITIA, C. et al (1987). *La Comunidad Escolar y los Centros Docentes*. Madrid: CIDE.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- EMMEROVA, K. e RABUSICOVA, M. (2001). «Relationships Between Parents and School in the Czech Republic», en Smit, F.; Van der Wolf; K. and Sleegees, P. (edit.). *A Bridge To The Future*, 49-54. Nijmegen: Universiteit Te Nijmegen.
- FALCONNET, G. et VERGNORY, R. (2001). *Travaillés avec les parents pour une nouvelle cohésion social*. Lssy-Les-Moulineaux: ESF.
- FEITO ALONSO, R. (1992). *Factores que influyen en la participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Tesis doctoral. Madrid: EUNSA.
- FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1988). *Análisis y medición de la influencia de la participación de los padres en el proceso de maduración del niño, en el periodo de educación infantil*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la Comunidad Escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- GARCÍA-BACETE, F. J. (2003). «Las relaciones escuela-familia Un reto educativo». *Infancia y aprendizaje*. 26 (4), 425-437.
- GIL CALVO, E. (1995). *El destino*. Barcelona: Paidós.

- GIL VILLA, F. (1992). *La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- HINOJO LUCENA, F. J. y AZNAR DÍAZ, J. (2002). «La participación de las familias en las instituciones educativas». *Revista Padres y Maestros*, 267, 20-24.
- ISAACS, D. (2002). «Centro educativo ¿organización o comunidad?» *ESE. Estudios sobre educación*, 2, 97-110.
- LATORRE, A. E; GONZÁLEZ, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- MARQUES, R. (1999). *A Escolas e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- (2001). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: ASA Edições.
- (1994). «Colaboração escola-Família: Um conceito para melhorar a educação». *ESES*, 5, 4-11.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. y PÉREZ-HERRERO, M. H. (2006). «Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones en los centros». *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 231-246.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los Centros Educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- MAS, C. (2002). «Mediación e inspección educativa». *Temáticos escuela española*, marzo, 11-12.
- MEDINA RUBIO, R. (1990). «La participación y responsabilidad de la familia en la educación», en GARCÍA HOZ (dir). *La educación personalizada de la familia*, 20-67. Madrid: Rialp.
- MERINO RODRÍGUEZ, C. (1990). *La participación familiar en las instituciones de educación infantil. Análisis de una experiencia*. Madrid: UNED, Tesis Doctoral.
- PATERMAN, C. (1970). *Participation and Democratic theory*. Londres: Cambridge University Press.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1996). «La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales», en CANTON MAYO, J. (coord.). *Manual de Organización de Centros Educativos*, 333-373. Barcelona: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, C.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SA, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1994). «La participación». *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- (1994). «La participación de padres y madres. El estado de la cuestión». *Cuadernos de pedagogía*, 224, pp. 66-67.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en los Consejos Escolares*. Madrid: Escuela Española.
- . (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- . (2002). *Os desafios da participação*. Porto: Porto Editora.
- SUÁREZ PAZOS, M. (1998). «Desarrollo de un grupo de investigación-acción en proyectos curriculares innovadores». *Revista de Educación*, 316, 369-382.
- SYMEOU, L. (2001). «Family-School Liaisons in Cyprus: an investigation of families perspectives and needs», en Smit, F.; Van der Wolf; K. and Sleegees, P. (edit.). *A Bridge To The Future*, 33-44. Nijmegen: Universiteit Te Nijmegen.
- TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORIO -LÓPEZ, S. (2004). «Familia, escuela y sociedad». *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ZABALZA BERAZA (1996): «El clima escolar. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo», en Domínguez Fernández G. et al (coord). *Manual de organización de instituciones educativas*, 263-298. Madrid: Escuela Española.
- ZUMAQUERO, J. M. (1984). *Los derechos educativos en la constitución de 1978*. Navarra: EUNSA.

ANEXO

Abreviaturas	Significados
CANPA	Cuestionario ANPA
GCE	Cuestionario Consello Escolar.
CFCRARO	Cuestionario das Familias Colexio Rural Agrupado de O Rosal.
CFCRATO	Cuestionario das Familias Colexio Rural Agrupado de Tomiño
CFCRATU	Cuestionario das Familias Colexio Rural Agrupado de Tui.
CP	Cuestionario Profesorado.
ECCRARO	Entrevista Claustro Colexio Rural Agrupado de O Rosal.
ECCRATO	Entrevista Claustro Colexio Rural Agrupado de Tomiño.
ECCRATU	Entrevista Claustro Colexio Rural Agrupado de Tui.
EICNANPA	Entrevista Informante Clave Nai da ANPA.
EICNCE	Entrevista Informante Clave Nai Consello Escolar.
EICPCE	Entrevista Informante Clave Pai Consello Escolar.
ERAE	Entrevista Representante da Administración Educativa
OA	Observación da aula.
OAN	Observación das ANPAS
OC	Observación do Claustro
OCE	Observación do Consello Escolar.
ODI	Observación de Documentos Institucionais
OFNI	Observación das Familias na Negociación do Informe.
OPNI	Observación do Profesorado na Negociación do Informe
ORF	Observación Rexistros Fotográficos.
RICD	Relato Informante Clave Docente.
RICDa	Relato Informante Clave Directora.
RICP	Relato Informante Clave Pai.

Tabla 6. Abreviaturas empleadas en este estudio y su significado. Elaboración propia.