

Participación familiar en los centros educativos: hacia una educación inclusiva. Percepción docente

Juan Carlos Cárceles Lorente¹

CEIP Ciudad del Mar

Resumen

El presente artículo recoge una investigación acerca de la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos, con el fin de mejorar la respuesta inclusiva dada en los mismos. Se trata de una investigación cuantitativa descriptiva no probabilística, que buscó conocer a través de la autoevaluación docente si se dan indicadores inclusivos en el contexto escolar de tres centros educativos. Se utilizó el cuestionario de autoevaluación ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015) como instrumento de recogida de información, concretamente el ámbito A (contexto escolar). Para el análisis de datos se hizo uso de la versión 24 del programa estadístico SPSS. La muestra estuvo formada por 59 docentes de 3 centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria. Como resultados principales se pudo afirmar la motivación por parte de los y las docentes para incentivar la participación familiar.

Palabras clave: autoevaluación, inclusión, calidad de la educación, relación escuela-comunidad

¹ Correo electrónico: juancarlos.carceleslorente@gmail.com

Family participation in educational centers: towards an inclusive education. Teacher perception

Abstract

This article is an investigation into teaching perception regarding the participation of families in educational centres, for the promotion of inclusive education. It is a non-probabilistic, descriptive, quantitative research, which, through teacher self-evaluation sought to ascertain if inclusive values are given in the school context of three educational centres. The ACADI self-assessment questionnaire (Arnaiz and Guirao, 2015) was used as an instrument to amass information, specifically area A, (a school context). For data analysis, version 24 of the SPSS statistical program was used. The evidence consisted of 59 teachers from 3 public educational centres for Early Childhood and Primary Education. From the main results of this investigation, it was possible to affirm the motivation of the teachers to encourage family participation.

Keywords: self-evaluation, inclusion, educational quality, school community relationship

Introducción

Cuando hablamos de atención a la diversidad con el fin de mejorar la respuesta inclusiva que se da en los distintos centros educativos ya no se debe hacer referencia únicamente a la diversidad en relación a las necesidades específicas de apoyo educativo, sino que debemos tratar a cada una de las personas que componen el grupo-clase como seres individuales que presentan unas necesidades concretas. De esta manera, cuando se habla de atención a la diversidad estamos incluyendo a la totalidad del alumnado de los centros educativos. Se debe ser consciente que cada uno tiene sus propios intereses, motivaciones y capacidades individuales. Por ello, los docentes y las docentes deben estar capacitados y tener las habilidades necesarias para hacer frente a esta realidad.

En esta línea, uno de los aspectos destacables para el desarrollo con éxito de prácticas inclusivas que engloben a todo el alumnado es la necesidad de una participación familiar. Así, el contexto escolar constituye uno de los pilares fundamentales de la construcción de escuelas inclusivas eficaces. El

afianzar los vínculos entre los centros, las familias y la comunidad se constituye como eje clave para involucrar a todo el alumnado en su proceso de enseñanza. Es ineludible la idea que estos tres pilares deben modificar su percepción de ver la relación fundamental y necesaria que existe entre ellos.

Epígrafe teórico

Debemos ser conscientes que existe una continua evolución de la sociedad en todas sus facetas: social, cultural, política y demográfica, entre otras. En este sentido, la sociedad sigue una tendencia de cambio en todos los ámbitos, y esa evolución y cambios continuos también influyen en la educación. Y, de la misma manera, los distintos centros educativos se encuentran influidos por los diferentes contextos sociales más cercanos.

Así, uno de los primeros pasos para favorecer el cambio en los centros escolares hacia una perspectiva inclusiva es la necesidad de conocer el contexto educativo de los mismos, pues no todos los centros precisan de las mismas necesidades. Esas necesidades se responderían con preguntas como: a quién se enseña, cómo aprenden, qué recursos tiene el centro y el alumnado, así como, entre otras, cuál es su nivel sociocultural o dónde se encuentra el centro educativo.

En este sentido, Chenoweth (2017, citado en Arnaiz y Martínez, 2018) indica que uno de los objetivos de la educación inclusiva es que todos los miembros de la comunidad educativa sean partícipes de los procesos enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias, docentes, equipos de orientación y demás miembros educativos), con la finalidad de crear climas escolares que promuevan el éxito, resolución de conflictos y una convivencia de todo el alumnado.

Son muchos los estudios, como el realizado por Escarbajal, Corbalán y Orteso (2020) que han comprobado que la participación de las familias en los centros escolares favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se habla de participación se hace referencia al hecho de formar parte de la toma de decisiones, de sentirse valorado y representado, y no solamente formar parte del conjunto (Simón, Giné y Echeita, 2016), a través de ciertos principios: comunicación, competencia profesional, respeto, compromiso, igualdad, defensa y confianza mutua.

Simón, Giné y Echeita (2016), también exponen que el cambio en el entendimiento de las relaciones entre los mismos (escuela-familia-contexto comunitario) constituye el aspecto clave para acortar “la evidente distancia que hoy existe entre la retórica de la inclusión y la realidad excluyente de

tantas aulas y comunidades educativas” (p. 27). Remarcan que esto es debido a la falta de formación de los equipos docentes en tareas tan complejas como la propuesta: abrir los centros a la comunidad escolar y a su entorno cercano y lejano, la escasa tradición y la visión del propio profesorado, centrado en que la tarea educativa únicamente es del profesional.

La suma de todo lo anterior, la necesidad de una gran participación familiar en los centros educativos, con otro de los pilares destacables para el desarrollo con éxito de prácticas inclusivas, como lo es la autoevaluación y autorreflexión docente, daría como resultado una gran fuerza a la actividad inclusiva en los centros educativos.

Así pues, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el apartado ñ de su Artículo 1, recoge, como principio, “la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados” (p. 15). Es por ello que, la evaluación de todos los ámbitos de la práctica docente en los centros educativos constituye el punto de partida para conocer cuáles son aquellos apartados, líneas organizativas y de programación que promuevan las prácticas inclusivas en el contexto escolar.

De este modo, el aspecto más importante que se debe remarcar, es que el propio centro debe ser el máximo promotor de la construcción de todos los puntos que faciliten su conversión en escuelas inclusivas, a partir de todos los aspectos reconocidos en la autoevaluación docente. Estos aspectos a valorar son definidos por Arnaiz y Martínez (2018) como las fortalezas (lo que hacen bien), las debilidades (lo que deben cambiar) y las propuestas de mejora (aquello que deben hacer) de los centros educativos en su camino hacia escuelas inclusivas.

Los centros educativos deben ser los primeros en ser conscientes de la importancia de la realización de una autorreflexión y autoevaluación de las prácticas educativas que realizan en los mismos, con la finalidad de identificar aquellos aspectos que necesitan ser revisados para el desarrollo de prácticas inclusivas de calidad en la que todo el alumnado esté representado, atendida así, la diversidad.

Tal y como menciona Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017), de los puntos anteriores, “el contexto escolar se considera la dimensión más potente para la construcción de un clima inclusivo, pues incluye los valores que intervienen en la no discriminación entre la comunidad escolar” (p. 196), y en ese contexto, se encuentran inmersas las familias.

Por todo ello, en este artículo se presenta una breve investigación

relacionada con uno de los pilares fundamentales en la construcción de escuelas inclusivas: la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos.

Método

Este estudio cuantitativo *ex post facto*, descriptivo no probabilístico, eligiendo como participantes a aquellos que se ajustaban a las características de la investigación (Bisquerra, 2014). De esta manera, se ha buscado conocer la presencia de distintos aspectos inclusivos en tres centros educativos.

Objetivo

Atendiendo al objetivo que se persigue en el presente artículo, se trata de analizar la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar la respuesta inclusiva.

Población y muestra

La población objeto son 59 docentes de Infantil y Primaria, de tres centros públicos de una ciudad de la Región de Murcia, concretamente Águilas. Tal y como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Número de participantes atendiendo al centro educativo

	Muestra invitada	Muestra participante	Porcentaje respecto al total de participantes
Centro 1	36	33	55.9%
Centro 2	20	14	23.7%
Centro 3	35	12	20.3%
Total	91	59	100%

Fuente: elaboración propia

En la siguiente Tabla (Tabla 2) se recogen los datos de los participantes clasificados atendiendo a la especialidad que imparten.

Tabla 2
Categorización de los participantes

Especialidad	Número	Porcentaje respecto al total
Educación Primaria	22	37.3%
Educación Infantil	13	22%
Lengua Extranjera Educación Física Pedagogía Terapéutica Educación Musical Audición y Lenguaje Religión Orientación	24	40.8%
Total	59	100%

Fuente: elaboración propia

Contexto

Los tres centros se encuentran en contextos muy similares, pues entre el Centro 1 y el Centro 2 la distancia no es más que cincuenta metros y el Centro 3 respecto a estos es de seiscientos metros.

Atendiendo al contexto de los centros escolares, los tres se sitúan en barrios en expansión. Las personas que viven en estos barrios son en su mayoría nacidas en Águilas. Además, también viven personas procedentes de otros países como Marruecos, Ecuador, Bolivia, Rumania y China, entre otros.

El nivel económico de las familias se puede considerar medio-bajo y medio-alto, existiendo un gran número de padres y madres que trabajan en el campo como temporeros, así como pequeños comerciantes, obreros de la construcción, dedicados a la docencia, abogacía y al mundo sanitario, entre otros.

Instrumento

En este subapartado se presenta el procedimiento seguido para la recogida de información y el periodo de la investigación, así como el instrumento utilizado para la recogida de la información necesaria para dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación.

Primeramente, se realizó una revisión bibliográfica sobre diferentes temáticas para posteriormente llegar a un problema de investigación. Tras limitar el problema de investigación se marcaron unos objetivos que dieran respuesta al problema planteado y se elaboró el diseño de investigación que se realizaría.

En este diseño se estableció que para obtener la muestra se debía en primer lugar asistir a los centros escolares de los que se obtendrían los participantes para invitarlos a colaborar en la investigación. Esto permitió un vínculo de colaboración con tres centros públicos en los que se imparte educación infantil y educación primaria.

Poco tiempo después se realizó la selección del instrumento para recoger la información. Así, para cumplir con el objetivo planteado anteriormente, se hizo uso del cuestionario realizado por Arnaiz y Guirao (2015), titulado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Este cuestionario estaba formado por cuatro ámbitos: ámbito A (contexto escolar), ámbito B (recursos), ámbito C (proceso educativo) y ámbito D (resultados).

Para la presente investigación se hizo una selección de los ítems del ámbito A, referidos al contexto escolar para reflejar aquellos que nos interesaban en esta. En este ámbito se reflejaban aspectos relacionados con las adaptaciones, flexibilizaciones, formación de las dificultades de aprendizaje, la accesibilidad y la acogida del alumnado, entre otros. Los participantes respondieron un cuestionario con una escala tipo Likert, de 1 a 4, siendo los valores dados a esta los siguientes: 1: nada; 2: poco; 3: bastante y 4: mucho.

Análisis de datos

Respecto al análisis de los datos, siguiendo el objetivo, el cual se centraba en analizar la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar la respuesta inclusiva, para dar una respuesta objetiva al mismo se seleccionaron cuatro ítems de los propuestos, todos relacionados con la valoración docente sobre la participación familiar en la escuela. Estos son los mostrados a continuación (Tabla 3).

Tabla 3
Ítems propuestos para el objetivo

Número de ítem	Ítems propuestos
1	El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos
2	Las familias no tienen inconveniente que en clase de sus hijos haya niños de diferentes culturas
3	El centro transmite a las familias información y/o conocimientos de los mecanismos y acciones mediante las cuales puede participar en la vida del centro
4	Existe un plan de acogida: para el alumnado, el profesorado y las familias

Fuente: elaboración propia

Así, el análisis descriptivo (Tabla 4), atendiendo a los ítems anteriores, se sitúa en 3.59 de media general. Aunque todos los ítems tuvieron medias muy similares, el que menor puntuación obtuvo fue el ítem 3 (3.52) y el de mayor puntuación fue el ítem 1 (3.66).

Tabla 4
Resultados objetivo por ítems propuestos

Ítems	Media general
1	3.66
2	3.52
3	3.63
4	3.54
Total	3.59

Fuente: elaboración propia

Resultados

Atendiendo al objetivo, el cual se centraba en analizar la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar la respuesta inclusiva, refleja que existe una muy buena percepción a la participación familiar en la escuela. Concretamente, las fortalezas del profesorado se enmarcan en la motivación de las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas y en el ítem

relacionado con la información que se facilita a las mismas para favorecer la participación en la vida del centro. En esta línea, una investigación realizada por Armas (2012) precisa que el profesorado de centros públicos buscaba motivar la participación familiar, pues lo consideraban una ventaja para sus hijos e hijas, frente a la no participación, obteniendo la mayor media en el cuestionario que se utilizó. Además, se indicó, que, en esta percepción docente sobre la participación de padres y madres en la escuela, el profesorado está poco de acuerdo con los obstáculos que se presentan para la participación familiar.

Aunque la media fue alta y muy cercana a las máximas, la puntuación mínima se percibe en el ítem relacionado con la inconveniencia de las familias para que en las clases de sus hijos hubiera niños de diferentes culturas. Así, Escarbajal y Belmonte (2018) precisan en una investigación que una de las principales barreras identificadas para la construcción de la educación inclusiva es la actitud de las familias hacia la diversidad, concretamente, al alumnado de diferentes culturas.

Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas a partir de la interpretación de los resultados.

Una de las principales conclusiones, como se ha mencionado, es la necesaria de una colaboración de las familias dentro de la comunidad escolar. La participación de las mismas debe facilitar que el alumnado obtenga los mayores beneficios a lo largo de su etapa como estudiante, por ejemplo, la relación establecida entre el rendimiento académico y la participación escolar ya ha sido corroborada en diferentes investigaciones (Pérez de Pablos, 2016 y Wilder, 2014 citado en Cabello y Giró, 2020).

Como en todos los momentos, las familias deben ser conscientes de los distintos privilegios que poseen en relación a la escolarización de sus descendientes en los centros educativos, pero también de las obligaciones que tienen en la educación de los mismos. De esta manera, las familias y demás agentes educativos deben conocer las posibilidades que existen para la toma de decisiones, programas, colaboraciones y actividades, entre otros, en los principios relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

Cabello y Giró (2020) determinan que las familias tienen los mecanismos de participación, llevando estos consigo de manera implícita los mecanismos de comunicación. Esto nos indica que existe una relación bidireccional y necesaria entre ambos mecanismos. Cuando se habla de mecanismos de

participación, por ejemplo, nos referimos a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Cuando se hace mención a los mecanismos de comunicación, estos son todas aquellas vías que establecen los propios centros educativos, y en concreto el profesorado, para disponer de la unión necesaria para el contacto entre los sujetos.

En esta línea, todos estos mecanismos de comunicación y de participación deben ser acordes al contexto de las personas que van a hacer uso de los mismos. Así, el o la docente que vaya a establecer estos mecanismos, debe conocer plenamente las capacidades de las familias para elegir de manera rigurosa todos aquellos que favorezcan la posibilidad de participar e intervenir en los centros educativos de sus hijos e hijas.

Para que todo lo mencionado a lo largo de las líneas anteriores pueda llevarse a cabo es primordial una formación inicial y permanente de los docentes y las docentes en ejercicio y de aquellos que ejercerán su labor en un futuro no muy lejano.

De esta manera, la formación impartida en los diferentes grados y postgrados académicos que dan acceso al ejercicio docente deben promover un mayor número de asignaturas que faciliten el desarrollo de manera tanto directa como transversal de las competencias clave para aumentar la valoración positiva de la inclusión y de la diversidad en el aula, así como las estrategias que facilitan y promueven la calidad educativa para la atención a la diversidad en los centros educativos.

Por otro lado, son muchas las formaciones formales, no formales e informales que están a disposición de todos aquellos docentes que quieran recibir aprendizajes relacionados con distintas líneas relacionadas con la educación. Precisamente, existe la posibilidad de la realización de másteres, asistencia y exposición en congresos de educación y cursos formativos del Centro de Profesores y Recursos (CPR), entre otros.

En este punto, no se debe olvidar la posibilidad de establecer vínculos comunicativos entre los profesionales de distintos centros, facilitando la interacción entre ellos y compartiendo experiencias y conocimientos, siempre teniendo una meta muy clara, la mejora de la calidad educativa y de la atención de todo el alumnado que conforma los grupos-clase, desde el punto de vista meramente inclusivo.

Para todo ello, uno de los pocos requisitos necesarios es la predisposición para formarse, con el fin de conocer y comprender mejor tu labor docente, y con ello, repercutir de manera totalmente positiva en el alumnado al que impartes docencia.

Por último, otra de las conclusiones que podemos extraer es la necesidad que precisa el alumnado de ser enseñado desde el pensamiento crítico, es decir, enseñar a pensar. Este pensamiento crítico lleva implícito que el alumnado sea consciente de sus capacidades y de las capacidades de los demás, observe las diferencias de todas las personas como un punto positivo y necesario para el desarrollo de la sociedad. Además, enseñar desde, por y para el respeto forma parte de educar para intervenir en la sociedad cambiante, en las que las habilidades y capacidades de pensamiento crítico suponen un punto a favor para la resolución de problemas.

Por otro lado, es bien sabido que la educación tiene gran cabida en el cambio de la perspectiva del Mundo, guiando este hacia la igualdad, la inclusión y respeto de los derechos humanos. Se debe luchar por un Mundo en el que se perciba la diversidad como un aspecto positivo para el aprendizaje personal y la educación en el respeto por la diferencia de todas las personas, porque recordemos, todos somos diferentes, no hay nadie igual a lo largo de todo el Mundo.

Referencias

- Armas Guerra, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquella en situación de riesgo psicosocial. *IPSE*, 5. Recuperado de http://ipseds.ulpgc.es/w_IPSE-ds05a01.pdf
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., y Caballero García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Arnaiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23295/18697>
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para

la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. DOI <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cabello, S. A. y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad International Welfare Policies and social Work Journal*, 13. Recuperado de <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/3531/4062>

Escarbajal Frutos, A. y Belmonte Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Bordón*, 70(4), 23-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6679830.pdf>

Escarbajal, A., Corbalán, P., Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. DOI: <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>