



# TRABAJO FIN DE GRADO

*Investigación teórica*

*Doble grado en Educación Primaria y Educación Infantil*

**Alumna:** Marta Sánchez Moreno

**Directora:** Pilar Álvarez Cifuentes

**Curso:** 4º

**Fecha:** *miércoles 25 de mayo de 2022*

**Aspectos que influyen en la participación educativa de las familias de alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>JUSTIFICACIÓN DEL TEMA .....</b>	<b>8</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
<b>RECORRIDO SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA .....</b>	<b>12</b>
<b>IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA .....</b>	<b>17</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>26</b>
<b>MÉTODO .....</b>	<b>27</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>31</b>
<b>PANORAMA GENERAL EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA .....</b>	<b>31</b>
<b>FORTALEZAS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA</b>	<b>33</b>
<b>BARRERAS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA...</b>	<b>43</b>
<b>RETOS DE FUTURO EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA .....</b>	<b>49</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado constituye una revisión de literatura científica centrada en cómo favorecer la participación de las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales en la escuela. Esta revisión se ha orientado al análisis de una selección de fuentes bibliográficas recientes sobre este tema. Se ha realizado esta investigación porque, tal y como mencionan numerosos autores, y entre ellos Epstein (2016), la participación de las familias en la escuela es imprescindible para el éxito personal y académico de los alumnos, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales.

Para avanzar en el conocimiento disponible sobre esta temática se han realizado dos tipos de búsquedas de literatura en bases de datos científicas, seleccionando artículos publicados en los últimos diez años que se centrasen, por un lado, en la participación de las familias en las escuelas, y por otro, en la realidad de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estas búsquedas condujeron a la selección de 16 artículos de investigación, cuyo análisis ha permitido identificar algunos temas relevantes para alcanzar los objetivos establecidos en la investigación, tales como posibles fortalezas y barreras de la participación de las familias y retos de futuro.

En los resultados se evidencia la necesidad de la participación de las familias en las escuelas para mejorar la calidad de la educación de los niños y para su desarrollo personal. Para fomentar que esto suceda, se deben implicar en el proceso tanto los colegios como las familias y, juntos, deben compartir ideas y opiniones para poder poner fin a las barreras que se interponen en el proceso de participación. Las escuelas deben estar lo suficientemente formadas para poder hacer frente a las necesidades educativas especiales de los alumnos y saber de qué maneras pueden fomentar la participación de sus familias en el centro educativo.

El trabajo finaliza con unas conclusiones en las que se señala no solo la relevancia de este tema y del conocimiento recogido, sino también algunas de las limitaciones del presente estudio, tales como la cantidad de artículos que se centrasen específicamente en la investigación sobre la participación de las familias que tienen

hijos con necesidades educativas especiales. Así mismo, se apuntan algunos aspectos identificados que constituyen potenciales líneas de investigación futura para poder seguir contribuyendo a mejorar la calidad educativa y a fomentar la participación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales en las aulas. Por último, se recogen algunas aportaciones personales enfocadas a la repercusión del trabajo realizado en mi proceso de formación docente.

**Palabras clave:** familia, escuela, Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales, participación, educación primaria.

## ABSTRACT

This Final Bachelor's degree project constitutes a scientific literature review focused on how to encourage families who have children with special educational needs to participate at school. This review has been oriented to the analysis of a selection of recent bibliographical sources on this topic. This research has been conducted because, as numerous authors show, including Epstein (2016), the participation of families in schools is essential for the personal and academic success of students, including those with special educational needs.

To advance the knowledge available on this subject, two types of literature searches have been carried out in scientific databases, selecting articles published in the last ten years that focus, on the one hand, on the participation of families in schools, and on the other hand, in the reality of students with special educational needs. These searches concluded with 16 research articles, whose analysis has made it possible to identify some relevant topics to achieve the objectives established in the research, such as possible strengths and barriers to the family's participation and future challenges.

The results show the need for the participation of families in schools to improve the quality of children's education and for their personal development. To encourage this to happen, both schools and families need to be involved in the process and, together, share ideas and opinions in order to break down the barriers that stand in the way of participation. Schools must be sufficiently trained to be able to deal with the special educational needs of students and know in what ways they can encourage the participation of their families in the educational center.

The work ends with some conclusions that point out not only the relevance of this topic and the knowledge collected, but also some of the limitations of the present study, such as the number of articles that specifically focused on research on the participation of families with children with special educational needs. Likewise, some identified aspects are pointed out that constitute potential lines of future research in order to continue contributing to improving educational quality and promoting the participation of families with children with special educational needs in the classroom. Finally, some

personal contributions focused on the repercussion of the work carried out in my teacher training process are collected.

**Keywords:** family, school, children with special needs, participation, elementary education.

## JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Entre los desafíos a los que se enfrentan las instituciones educativas en el panorama actual podemos destacar la necesidad de establecer o crear vínculos estrechos con las familias del alumnado, es decir, cómo conseguir que estas se involucren realmente en la escuela, que puedan estar dentro de las aulas y trabajar conjuntamente con el profesorado.

Según los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2015), las relaciones entre las familias y la escuela, en décadas pasadas, se consideraban desde la perspectiva de una división de funciones, siendo la familia la institución encargada de la socialización de los niños, mientras que la escuela se consideraba la responsable de la enseñanza de conocimientos. Sin embargo, gracias a los cambios legislativos y culturales que han ido sucediéndose en las últimas décadas, tales como la promulgación de leyes que recogen la importancia de la colaboración entre las familias y la escuela, esta división de funciones ha ido desdibujándose y, en los últimos tiempos, ambos agentes sociales intentan compartir esta responsabilidad, por el bien del alumnado.

Siguiendo lo que proponen Gil et al. (2011), con el paso del tiempo se ha ido viendo la necesidad de incentivar mucho más la participación de las familias en la escuela para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. En base a los resultados del proyecto INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (Flecha, 2015), que analizó los diferentes tipos de participación de las familias que se pueden dar en las escuelas y cómo influyen estos diferentes estilos en el aprendizaje académico y en el rendimiento escolar del alumnado, se pueden distinguir cinco grandes tipos: la participación informativa, la participación consultiva, la participación decisoria, la participación evaluativa y la participación educativa (los cuales se desarrollarán en el siguiente apartado). Analizando estos estilos de participación, en España se encuentran mayoritariamente los dos primeros, los cuales, de acuerdo con la investigación, son los que tienen un menor impacto sobre la mejora educativa. Sin embargo, gracias a la revisión de literatura especializada sobre el beneficio que tiene favorecer que las familias participen y tomen decisiones sobre la escuela en los resultados y en la educación de los alumnos (Gil et al., 2011),

se está intentando cada vez más avanzar hacia un estilo de participación educativa, en la que las familias y otros miembros de la comunidad se impliquen en las actividades de aprendizaje del alumnado de forma regular, así como en los programas educativos orientados a dar respuesta a las necesidades de los niños (Flecha, 2015).

Según Dowling y Osborne (1996), las familias y las escuelas son los sistemas que más influyen en el desarrollo del niño, y es muy importante para los aprendizajes del alumno que se creen relaciones de confianza y seguridad tanto con las familias como con la escuela (p.15). Dowling y Osborne (1996) se mantienen firmes en la idea de que los niños se sienten más seguros si son conscientes de que los dos agentes (familia y escuela) se apoyan mutuamente y de que hay un modelo de trabajo conjunto entre estos. En sus propias palabras: “El alumno actúa como intermediario entre la familia y la escuela, teniendo que negociar diariamente las transiciones entre casa y escuela” (p. 22). El hecho de que el alumno sea el encargado de hacer de intermediario entre la familia y la escuela es señal de que no existe una relación de confianza y colaboración suficiente entre la familia y la escuela, lo cual podría influir negativamente en los resultados académicos del alumno. Además, el papel del alumno no puede ser meramente el de ser el intermediario de la relación entre la familia y la escuela, sino que debería ser más bien el beneficiario de esa relación que ellos establezcan.

Si bien conseguir que se construya esta cooperación entre las familias y las escuelas es muy positivo para el conjunto del alumnado, esto resulta aún más necesario y beneficioso para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En estos casos, sobre todo, es imprescindible la unión entre el centro educativo y los padres, dado que la respuesta educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) presentan una mayor complejidad, lo cual se refleja en el hecho de que se les tengan que diseñar adaptaciones curriculares y de que se deba prestar atención continuada a sus necesidades, sin dejar de lado la atención a los alumnos que no tienen necesidades educativas especiales. Ya sabemos que la comunicación entre las familias con hijos de necesidades educativas especiales (NEE) y la escuela es esencial, pero ¿no sería aún mejor que se garantizase que las familias estuvieran presentes en el aula para que formasen parte del proceso educativo de sus hijos?

Se debe tomar conciencia de que tanto las familias como la escuela pretenden alcanzar el mayor éxito posible en el proceso de aprendizaje de los niños. Precisamente en esta convicción radica la necesidad de abordar la temática de cómo incentivar la participación de las familias que tienen hijos con NEE en las escuelas, en este trabajo. Para que esto suceda, lo primero que se debe hacer es identificar cuáles son las iniciativas más apropiadas que puedan favorecer que las familias y la escuela quieran cooperar unidas y, lo segundo que debemos tener en cuenta es qué beneficios académicos y personales tiene la participación de las familias en los ACNEE.

Conocer las mejores iniciativas para favorecer la implicación de las familias puede contribuir a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo para los alumnos, haciendo que se sientan partícipes del plan y que los aprendizajes puedan serles de utilidad en su día a día, en especial para los ACNEE. Recientemente, tal y como veremos a lo largo de la investigación, se ha investigado mucho sobre las relaciones entre la familia y la escuela, aportando evidencias sobre lo positivas que estas resultan para los alumnos, en particular para aquellos alumnos que requieren de una atención especial y que son los principales beneficiarios de la colaboración estrecha entre ambos contextos. El hecho de que las familias puedan participar y formar parte de la comunidad educativa permite también introducir otros puntos de vista en la educación escolar que serán útiles para el funcionamiento y desarrollo del centro. Que se compartan ideas y propuestas entre ambos agentes puede llegar a ser enriquecedor para el crecimiento del propio centro educativo, ya que las familias suelen tener un punto de vista diferente al que se tiene en el contexto escolar y juntos pueden llegar a establecer nuevas líneas de aprendizaje y desarrollo.

Los ACNEE necesitan en muchas ocasiones abandonar el aula ordinaria para ir a recibir apoyo individualizado por parte de otros profesionales de apoyo. Si consiguiéramos implicar a sus familias, podríamos lograr que las ocasiones en las que tiene que abandonar el aula se redujeran significativamente y que, por ende, el alumno pudiese pasar más tiempo con el resto de sus compañeros y se sintiera igual de atendido que cuando está en las aulas de apoyo.

Por lo tanto, ampliar el conocimiento disponible acerca de los beneficios de favorecer las relaciones entre las familias con alumnos con necesidades educativas especiales y la escuela es fundamental si se pretende contribuir a la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas.

A continuación, se presenta el marco teórico en el cual se recogen los antecedentes del tema que va a ser objeto de esta investigación.

## MARCO TEÓRICO

### RECORRIDO SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

Para poder llegar a plantear la problemática sobre la que se está investigando en esta revisión de literatura científica ha sido necesario revisar la evolución de los conceptos de atención a la diversidad y de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas. Así, si bien estos asuntos tienden a estar muy presentes en el debate público sobre educación en la actualidad, cabe prestar atención al largo camino que estas cuestiones han tenido que recorrer hasta llegar a constituir una realidad en los centros educativos.

Si atendemos al recorrido de la atención a la diversidad en nuestro ordenamiento legislativo en la etapa reciente, cabe hacer referencia en primer lugar a la Constitución Española (1978). Según su Artículo 27, “Todos tienen el derecho a la educación” y, según su Artículo 49, los poderes públicos están en la obligación de realizar una política de integración de las personas con disminución física, sensorial y psíquica, se les deberá prestar la atención especializada que requieran y los ampararán en el disfrute de sus derechos fundamentales. Este fue, por lo tanto, el primer documento oficial en el que se empezó a hacer referencia a, según la propia Constitución (1978), “La atención a los disminuidos físicos”.

En el año 1982, se promulgó la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y, apoyándose en el ya mencionado Artículo 49 de la Constitución Española (1978), se estableció que las personas que sufrían alguna minusvalía debían tener una integración y atención individualizada presidida por las Administraciones educativas. Esta fue también una Ley importante en la medida en que diferenció por primera vez el término de minusvalía de los de déficit o discapacidad.

Más adelante, en el año 1985, se aprobó el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Orientación de la Educación Especial. En este Real Decreto se establecieron una serie de medidas para que la educación de las personas con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales se realizara garantizándose su correcta integración social. En

él también se modificó el término de Educación Especial, definiéndola como parte integrante del Sistema Ordinario y como el conjunto de apoyos y adaptaciones que los alumnos necesitan para obtener realmente su derecho a la educación de una forma efectiva.

Más tarde, en el año 1990, se promulgó la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta Ley fue muy importante porque introdujo por primera vez el término de la atención a la diversidad y también el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, dejando de emplear los términos de deficiente, minusválido, disminuido o discapacitado. Se hizo hincapié en que hubiera suficiente personal docente y especialista para atender a los ACNEE adecuadamente.

En este contexto, cabe mencionar la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), en la que se declaró que las escuelas ordinarias debían facilitar el acceso de los ACNEE en los centros educativos e intentar erradicar las conductas discriminatorias (Novoa y Vázquez, 2019). Las escuelas ordinarias debían convertirse en escuelas integradoras y proporcionar la formación pertinente a los docentes del centro para poder hacer frente y atender a las necesidades educativas especiales que los alumnos pudiesen presentar.

El Real Decreto 696/1995, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por su parte, definió los compromisos de recursos, medios y apoyos para poder así mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Otra de las novedades impulsadas a partir de la promulgación de la LOGSE fue que se promovió y garantizó que los ACNEE fueran escolarizados habitualmente en los centros ordinarios y no en centros de Educación Especial. Por primera vez, se empezaron a valorar las necesidades especiales individuales de cada uno de los alumnos, con el fin de dar una respuesta más flexible y personalizada.

De forma más reciente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) contempló la educación como un servicio esencial al alcance de todos, sin

distinciones entre clases, en igualdad de oportunidades y adaptada a los cambios sociales. También, con la LOE se adecúa la educación a la diversidad de aptitudes y necesidades de los alumnos. Así, se estipuló que, en el curso de cuarto de primaria, se realizara una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas a todos los alumnos, para así poder obtener información sobre la situación del alumnado y, en consecuencia, establecer medidas para dar respuesta a las posibles dificultades que presentasen los alumnos, si fuera necesario.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recogió el tema de la atención a la diversidad como un principio fundamental para la enseñanza básica. El objetivo que se propuso fue el de proporcionar a todos los alumnos una correcta educación que se adaptase a sus necesidades y características. Por lo tanto, con esta reforma se abogó por la enseñanza personalizada y, para ello, se especificó la necesidad de conocer las características y necesidades individuales de cada uno de los alumnos.

En lo que se refiere a la Ley educativa actualmente en vigor, llamada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), cabe señalar que esta expresa que la discapacidad que presentan los ACNEE no puede ser una excusa para no garantizarles una educación de calidad. También recoge la necesidad de articular los medios necesarios para evitar la repetición de los alumnos, e introduce la reducción de ratios alumno / unidad como medida de atención a los ACNEE. Por lo tanto, deberán ser los propios centros educativos los que tendrán que elaborar las propuestas pedagógicas del alumnado teniendo en cuenta las necesidades educativas de cada uno de ellos, así como adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad individual de aprendizaje y promoviendo el trabajo en equipo. Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la escolarización de todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales debe garantizar su inclusión, su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, por lo que se asegurará una escolarización justa con respecto al resto de alumnado que no tenga necesidades educativas especiales.

Tal y como señala Echeita (2021), hoy en día es prácticamente inimaginable encontrarnos con un sistema educativo en el mundo en el que no esté implementada la inclusión en los centros educativos. No obstante, debido a los constantes cambios legislativos y al reparo que tienen algunos centros educativos en cambiar la organización escolar para poder incluir a ACNEE, hay muchas personas que todavía tienen cierta “confusión” con este término.

Así, después de analizar la LOMLOE, Echeita (2021) considera que las leyes educativas españolas aún están muy lejos de ser inclusivas y, además, analiza los efectos negativos que pueden tener los procesos de diagnóstico y categorización del alumnado en la autoestima de los propios niños y de las familias. En base al análisis realizado por Echeita (2021), para que se dé la inclusividad educativa, es necesario partir del reconocimiento de que este es un proceso de construcción complejo, dinámico y controvertido, y que no resulta suficiente con saber lo que se quiere, ni con tener el respaldo jurídico, sino que hay que comprometerse con el propósito real de querer fomentar la participación de las familias en las escuelas y, además, ser conscientes de que estos procesos de cambio llevan tiempo.

El análisis del ordenamiento normativo realizado permite hacerse una idea global de cómo se han ido sucediendo las diferentes leyes educativas en España con respecto a la atención a Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. Ahora bien, a pesar de que las leyes dictan una serie de mandatos que se deben cumplir, en ocasiones la realidad en las escuelas es mucho más complicada de llevar a cabo. De acuerdo al planteamiento de Miramontes et al. (2009), esto se debe a que los centros educativos muchas veces no cuentan con los suficientes medios, tanto materiales como de formación, para hacer frente a una correcta y adecuada atención a los ACNEE. Precisamente por esto es necesario el estudio de la situación y el análisis de cómo podemos contribuir a avanzar en el abordaje de esta problemática.

Gracias al impulso de las ya mencionadas leyes educativas, cada vez es más común ver alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial en las aulas ordinarias, rodeado de otros alumnos que no tienen necesidades educativas especiales, pero son los propios profesores los que muchas veces se lamentan de no poder hacer frente de forma eficaz a ese escenario de diversidad (Miramontes et al., 2009) debido

a la falta de recursos para hacer frente a las necesidades educativas que presentan los estudiantes, al tiempo disponible o incluso a la propia formación de la que disponen.

Según Miramontes et al. (2009), ha sido frecuente que, cuando las escuelas se encontraban ante una situación en la que tenían que atender y hacer adaptaciones curriculares a los ACNEE, se tendiese a orientar al alumnado a que fuera escolarizado en centros de Educación Especial, en vez de garantizar la necesaria integración en el centro ordinario.

Si atendemos a lo expuesto en las Leyes que rigen nuestro sistema educativo, cabe considerar que cada vez deberían ser más los especialistas y personas de apoyo que estén presentes en las aulas pendientes y ofreciendo apoyo a los alumnos que puedan tener necesidades educativas especiales y haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes, pero ¿es esto suficiente? El papel de las familias en la escuela es un factor imprescindible en el desarrollo académico de los alumnos y, por lo tanto, se necesitarían más investigaciones sobre los beneficios que puede tener la incorporación de las familias en la escuela. En el siguiente subapartado se realiza un recorrido teórico sobre el estudio de la importancia que tiene la relación entre las familias y la escuela.

## IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

Si nos situamos en las últimas décadas del siglo XX, las familias depositaban en la figura del profesor toda su confianza, dejaban a los niños en sus manos sabiendo que estarían bien atendidos, y esto sucedía porque en esos tiempos era incuestionable la autoridad que tenían los docentes y, tanto los alumnos como las familias, respetaban y valoraban la profesión educativa (Fariña, 2009). Sin embargo, la autoridad de la que los docentes gozaban en esos tiempos hacía que, en muchos casos, se usaran métodos que hoy en día serían impensables, tales como el castigo físico. Este hecho, situándonos en la España del siglo XX, no se veía como algo extraño por parte de las familias o de la sociedad, ya que aún faltaba mucho por descubrirse con respecto a cuáles eran las metodologías más adecuadas para la enseñanza y sobre las necesidades de los alumnos (Fariña, 2009).

Siguiendo con las aportaciones de Fariña (2009), ya entrando en el siglo XXI, esa situación ha ido cambiando. La figura del docente cada vez tiene menos autoridad. La autoridad, en la actualidad, se gana a partir del trabajo, mostrando interés y dedicación por lo que hacen y respetando, sin ningún tipo de violencia, a los que les rodean (Fariña, 2009). La autoridad es necesaria para conseguir respeto, pero, es mucho mejor conseguir esa autoridad a través del respeto y del esfuerzo que mediante la violencia y ejerciendo un poder absoluto en las clases.

El objetivo de la escuela siempre ha sido ayudar a las familias en la educación de sus hijos y, para ello, es necesario que tanto las escuelas como las familias fijen unos objetivos comunes y puedan trabajar conjuntamente para conseguir un buen clima de trabajo y, sobre todo, para lograr alcanzar el correcto desarrollo de los hijos/alumnos.

Para que las relaciones entre las familias y la escuela funcionen, sería conveniente que las familias pusieran todo su interés en el bienestar de sus hijos y que, de esta forma, fueran capaces de proporcionar al profesor/tutor la máxima información con respecto al niño. Esto crearía una relación de confianza y, sobre todo, conseguiría que se pudiera trabajar en beneficio del alumno y, además, de manera conjunta. Para construir esta relación de confianza, tal y como señala el Consejo Escolar del Estado

(2014), se recomienda actuar en base a cinco principios, que son: la benevolencia, la coherencia, la competencia, la honestidad y la apertura. El director del centro debe encargarse de que estos cinco factores se lleven a cabo tanto por parte de las familias como del equipo docente.

En muchas ocasiones, siguiendo la idea de algunos estudios analizados en la obra de Dowling y Osborne (1996), cuando en la escuela había niños con problemas educativos, por norma general, se tendía a puntuar la actitud o el comportamiento que tenía el alumno sin valorar previamente el contexto en el que se había producido el hecho, es decir, no se indagaba mucho en el porqué de esa actitud. Sin embargo, como docentes, deberíamos tener en cuenta que hay que valorar el problema tanto en el contexto familiar como en el escolar, ya que la situación puede variar notablemente en cuanto a cómo actúa el alumno en el contexto familiar y en el contexto escolar (Dowling y Osborne, 1996).

Siguiendo con el análisis de Dowling y Osborne (1996), la jerarquía y la cultura son dos conceptos que han estado siempre presentes en la relación entre los sistemas familiares y escolares.

En cuanto a la jerarquía, sucede que ambas partes quieren tomar decisiones y establecer una serie de reglas y, en muchas ocasiones, si no existe una comunicación o confianza suficiente, esa situación puede desembocar en un conflicto de intereses. Sin embargo, sí que es conveniente que los hijos o alumnos tengan claro que sí que hay un orden jerárquico y también que, una vez que estén claras las reglas (siempre y cuando sean apropiadas) deberán ser acatadas por los niños (Dowling y Osborne, 1996).

Haciendo referencia a la cultura, a veces nos hace dar por supuestas ciertas situaciones, hecho que puede ser perjudicial para el desarrollo educativo del alumnado. Algunos ejemplos son dar por hecho que los niños que no participan en clase se pueden estar comportando así porque no prestan la suficiente atención, o que en las escuelas en las que se imparten asignaturas como las Matemáticas y la Lengua a través de nuevas metodologías y enfoques innovadores es probable que los alumnos no estén aprendiendo tan bien como sí que sucedía antaño (Dowling y

Osborne, 1996). Con este hecho, se debe pensar en que todos estos cambios en las didácticas se han llevado a cabo para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos y, porque es necesario hacer ciertas adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. Según un estudio que realizó la Comisión Europea (2018), las escuelas necesitan los procesos de innovación educativos porque son efectivos para poder crear entornos de aprendizaje favorables y para mejorar los resultados académicos y sociales de los alumnos. Los alumnos siempre deben ser el centro de cualquier proceso educativo. Gracias a la implementación de los procesos de innovación educativos, según la Comisión Europea (2018), se podrán abordar mejor las desigualdades en las habilidades de los alumnos, se podrá por lo tanto personalizar más el proceso educativo y permitirá a los profesores llegar más a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos. Las escuelas deben hacer partícipes a las familias de todos estos cambios y decisiones que se tomen para que se sientan parte de la comunidad educativa y puedan dar sus opiniones al respecto.

Lo mencionado anteriormente está muy influido por los sistemas de creencias de las personas y, tal y como expone Dowling y Osborne (1996) “La creencia de que la fuerza y la calidad se basan en la autosuficiencia va a gobernar e influir en su actitud frente a cualquier intervención profesional proveniente del exterior” (p. 32). Esto nos viene a decir que, debido a los sistemas de creencias, en muchas ocasiones puede parecer que si los docentes, las familias o los alumnos reconocen que tienen dificultades o puntos débiles es porque son incapaces de realizar la tarea adecuadamente y, sin embargo, se deberían reconocer esas debilidades para poder trabajar sobre ellas. Reconociendo mutuamente esas dificultades, tanto las familias como los docentes estarán propiciando un ambiente pleno y un buen clima de trabajo que terminará beneficiando al alumnado. Porque al final, tal y como dicen Gil et al. (2011), “Se constata que la participación de las familias en el centro escolar juega un papel decisivo en la educación de niños y niñas con discapacidades” (p. 83).

Para que se puedan aplicar unas estrategias de actuación adecuadas, lo primero que se tiene que hacer es detectar cuál es la dificultad que tiene el alumno y, una vez que esta es detectada y, posteriormente diagnosticada por un facultativo, entonces se pueden definir cuáles son los márgenes y el contexto de actuación, es decir, qué se

puede hacer para afrontar la dificultad que presenta el alumno de forma conjunta entre la familia y el centro y conseguir así el mayor desarrollo educativo y cognitivo posible (Dowling y Osborne, 1996). Según algunas de las experiencias vividas en el Departamento del Niño y la Familia de la Clínica Tavistock, y que son narradas por Dowling y Osborne (1996), en muchas ocasiones, cuando los padres son conscientes de que su hijo con necesidades educativas especiales tiene algún problema, tienden a hacer responsable a la escuela, tanto del origen de este como de su posible resolución. Siguiendo estas líneas, Campion (1996), también habló de la presión que, en muchas ocasiones, reciben las escuelas por parte de las familias ante estas situaciones y concluyó que esto sucede porque las familias a veces no encuentran la conexión entre el comportamiento o la actitud que tiene el hijo en casa y la que se dice que tiene en la escuela. Lo más apropiado cuando suceden estos casos es que tanto la familia como la escuela se unan y puedan llegar a reconocer el problema y las necesidades que el alumno pueda presentar y trabajar conjuntamente para darle respuesta.

Tal y como menciona Fernández-Santos (2010), algunas de las claves para que se dé una buena relación entre las familias y las escuelas son tener mucha paciencia, ser pacientes los unos con los otros y respetar la naturaleza de los cambios que se puedan llevar a cabo. Una idea que propone en ese mismo artículo Fernández-Santos (2010) es que, en las reuniones de inicio de curso, se incluya la importancia de las expectativas de colaboración positivas que hay a la hora de poder llegar a trabajar de manera conjunta.

Los maestros, cuando tienen ACNEE en las aulas, deben ser conscientes de que tienen que hacer más esfuerzo para conseguir que todos los alumnos que están en clase puedan llegar a alcanzar los objetivos que se proponen a lo largo del curso, pero para ello es necesario que se lleven a cabo una serie de adaptaciones curriculares y que los docentes que forman parte de la escuela se sientan lo suficientemente formados y capaces como para poder realizar esta labor adecuadamente, e incluso luego poder ayudar a formar a las familias (Alfonso, 2010). Para que todo esto pueda suceder, es necesario el trabajo en equipo y la participación de muchas otras figuras, como pueden ser los especialistas, el equipo de orientación o la propia dirección del centro, que ayuden a que esto pueda llevarse a cabo. Pero,

una vez más, no podemos olvidarnos del importantísimo papel que tienen las familias en este proceso (Alfonso, 2010). Las familias deben ayudar a los tutores a conocer mejor al alumno y deben ser conscientes de que solo a través de la sinceridad y de la confianza mutua será posible lograr que el ACNEE consiga el máximo beneficio posible, para lo que es imprescindible que todos los actores educativos sean capaces de reconocer en el otro las buenas intenciones que tiene con respecto al niño.

Un aspecto imprescindible para afianzar esa relación son las entrevistas o tutorías que se tienen a lo largo del curso con las familias. Tal y como dice López Larrosa (2010), en las entrevistas se corre un gran riesgo, ya que o bien pueden mejorar esa relación y forjar una relación de confianza o, por el contrario, pueden empeorarla y derivar en un clima no deseado. En base a las palabras de López Larrosa (2010), se pueden señalar ciertos criterios que se deben aplicar y conocer en las entrevistas. El primero de ellos está relacionado con el tiempo y el espacio. Cuando se cita a las familias para una entrevista, hay que conseguir que el tiempo que se les va a dedicar sea de calidad, sabiendo también que habrá que adaptarse a los horarios de los padres. El espacio debe ser acogedor y privado, que sepamos que no va a haber interrupciones durante todo ese tiempo. Otros elementos son tener en cuenta las características personales tanto del alumnado como de las familias y también contar con que muchas familias suelen tener ya unas expectativas previas sobre cómo puede ser la entrevista, y esto puede llegar a ser negativo, porque se puedan sentir atacados o percibir que al que atacamos es a su hijo, por ello, es imprescindible que haya un equilibrio entre el escuchar y el hablar. Está bien que los profesores les cuenten la realidad en cuanto a su hijo y que les hablen de cómo pueden seguir ayudando al alumno, pero no se les puede olvidar que seguramente los padres también necesiten hablar y compartir sus impresiones y sentimientos. El siguiente aspecto importante es tener claro el contenido de la entrevista, hay que ser sinceros con las familias y contarles la realidad, no se puede tener miedo y desviarse del tema que atañe a la entrevista. En definitiva, para poder ayudar a mejorar esa relación a través de la entrevista, también es positivo que se les realicen preguntas abiertas a los padres, de forma que puedan participar en la búsqueda de posibles soluciones y que se sientan también partícipes en todo este proceso (López Larrosa, 2010).

Por lo tanto, una vez que se han tenido en cuenta y que se conocen los aspectos mencionados anteriormente, lo próximo sería intentar introducir a las familias en las escuelas. Esta es la clave para que se pueda sacar el máximo provecho al rendimiento de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Para que esto se pueda realizar es necesario conocer cómo se puede hacer y, sobre todo, qué propuestas son las más adecuadas para que las familias quieran formar parte del proceso de aprendizaje y de apoyo que se da con sus hijos dentro de la escuela.

Son numerosos los estudios que avalan la importancia de que haya participación de las familias en la escuela. Según Epstein y Sheldon (2019), son varias las investigaciones que han confirmado que los estudiantes son mejores en la escuela si, tanto los padres como la comunidad, están interesados e involucrados en la educación del niño. También, tal y como señalan Reparaz y Naval (2014), “Hay una amplia evidencia empírica que indica que la participación de las familias en la escuela (...) aporta grandes beneficios, tanto a los estudiantes como a la escuela y a los propios maestros” (p. 21). Además, se ha comprobado que dicha participación se considera como un elemento importante para que haya una buena calidad educativa. Shumon (2009) señala, por su parte, que la participación puede mejorar la autoestima y la competencia social de los alumnos.

Según Epstein (2016), los alumnos no solo aprenden y se desarrollan en la escuela, sino que ese proceso de aprendizaje se da también en otros contextos como el hogar y la comunidad. Por ello es preciso que se trabaje en conjunto y que las tareas que se realizan en el aula tengan también continuidad en el contexto familiar, que haya unión entre ambos contextos y que las familias sepan desarrollar esa función de manera voluntaria.

Tal y como aparece en el informe *La participación de las familias en la educación escolar* (Consejo Escolar del Estado, 2014), hay ciertas pautas que deben darse de manera necesaria si se pretende que las familias se involucren en las escuelas de una forma útil y eficaz. Por ejemplo, que tanto las familias, como los alumnos, como los docentes estén motivados, que realmente quieran participar y formar parte la escuela, pudiendo así realizar juntos las propuestas necesarias, las actividades, las adaptaciones, etc. Después, es imprescindible que, para que esta escuela de la que

formen parte la comunidad y las familias pueda llevarse a cabo, todas las partes estén formadas y realicen las propuestas conociendo y sabiendo qué es lo que hacen.

Según el Consejo Escolar del estado (2014), “Los profesores son los que, en primer término, deben comprender la importancia de promover esta relación” (p. 31). Cuando las familias tienen hijos con necesidades educativas especiales, esa relación debe ser más estrecha aún y la escuela muchas veces servirá de apoyo para las familias, las cuales en muchas ocasiones se encuentran sobrepasadas. La escuela, junto con los especialistas, deberá ayudar y aconsejar en todo lo que pueda a las familias para que, durante todo el proceso sientan que están al tanto y, también, se les pedirá que, en muchas ocasiones, continúen en casa con el trabajo que se está llevando a cabo en los centros para que no se retroceda en el avance que los alumnos pueden ir alcanzando en clase (Alfonso, 2010).

Según Padilla Pérez (1992), hay nueve estrategias o programas que pueden ser útiles para crear relaciones óptimas entre familias y escuela y que nos pueden servir para fomentar la participación de las familias en la escuela:

1. La asamblea de clase. Son las reuniones entre docentes y familias en las que se intercambian informaciones de cara a las actividades escolares que se van a utilizar.
2. La escuela de padres. En ella se pretende que las familias obtengan información objetiva, mejoren sus actitudes y generalicen los hábitos positivos que se hayan trabajado al contexto escolar.
3. Las actividades extraescolares. Son las actividades que programa el centro para realizar fuera de él.
4. Los talleres. En ellos, los padres pueden participar de monitores complementando las actividades del currículum.
5. La participación en el aula. Las familias pueden ser útiles para contar sus experiencias, como introducción o parte de los temas que se suelen impartir en las diferentes asignaturas.

6. La acción tutorial. La interacción de familias y escuela debe reunir e intercambiar información sobre cómo va el alumno.
7. La evaluación. La escuela puede promover la colaboración con los padres cuando se va a evaluar.
8. El AMPA. Es la asociación de padres y madres para participar en la vida del centro.
9. La participación en el aula. A veces, conviene que los padres se introduzcan temporalmente en el aula para no producir un cambio brusco entre los contextos de desarrollo en el niño.

Por lo tanto, favoreciendo estas estrategias que se acaban de mencionar y que fomentan la participación de las familias en la escuela, ahora conviene saber qué tipos de participación son las que se pueden dar. A este respecto, según las propuestas de Gil et al. (2011) y en base a los resultados del proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015), se pueden distinguir cinco tipos de participación de las familias en la escuela y son:

1. La participación informativa. Las familias son informadas de lo que pasa en la escuela. Se les da información sobre actividades, decisiones generales de la escuela, cambios metodológicos y organizativos... y se organizan reuniones de padres donde se trasladan mensajes por parte de la escuela.
2. La participación consultiva. Se consulta a las familias, se les pide opinión o autorización para las decisiones que se toman en la escuela. Las familias tienen un pequeño impacto en la toma de decisiones, pero sigue siendo muy vertical, porque las ideas siguen viniendo desde el centro.
3. La participación decisoria. Consiste en abrir espacios para que las familias participen. Está dirigida a que las familias tengan voz en la toma de decisiones, que puedan hacer propuestas, participar y tener voz propia en esos procesos. Permite que la escuela rinda cuentas delante de las familias.

4. La participación evaluativa. La familia tiene voz en relación a los procesos evaluativos. Mas allá de las herramientas de evaluación de la escuela, se implica a las familias a que tengan voz sobre el rendimiento de los alumnos y aportan información clave para los procesos evaluativos. Hay más impacto sobre la experiencia educativa del alumnado.
  
5. La participación educativa. Es la que más impacta sobre la escuela. Consiste en implicar a las familias y otros miembros de la comunidad en actividades de aprendizaje que se dan en las escuelas, se les invita a que formen parte de esas acciones educativas que se llevan a cabo en el aula. No solo implica invitar a las familias, sino que también se ofrece desde la escuela formación para la familia.

Con todo ello, podemos concluir que, a pesar de que hay muchos estudios en lo referente a la relación entre las familias y las escuelas y también sobre los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales, es necesario estrechar aún más los lazos entre el análisis de ambas cuestiones, con el fin de avanzar en el conocimiento específico sobre las formas de la participación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales en la escuela y, sobre todo, investigar qué programas pueden servir para involucrar realmente a dichas familias en las aulas escolares.

Visto todo esto, parece evidente que hay una preocupación para responder de forma inclusiva, que las familias necesitan un papel clave en las escuelas y, por lo tanto, resulta necesario obtener más comprensión sobre de qué forma podemos apoyar a las familias para que jueguen esa pieza clave que necesitamos.

Este trabajo se centra en contribuir a esa temática o preocupación a través de una revisión de literatura científica. A continuación, se plantean los objetivos del trabajo y seguidamente, el método utilizado para la revisión de literatura científica.

## OBJETIVOS

Este trabajo de revisión de literatura científica tiene como objetivo principal:

- Recoger y analizar información que permita una correcta comprensión sobre cómo favorecer la participación de las familias para que, junto a la escuela, puedan conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan el máximo beneficio.

Partiendo del objetivo principal, podemos fijar algunos objetivos específicos:

- Conocer evidencias recientes sobre acciones que favorecen la implicación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales en la escuela.
- Identificar aquellos aspectos que puedan constituir fortalezas y debilidades en el proceso de participación de las familias que tengan hijos con necesidades educativas especiales en la escuela.
- Indagar sobre posibles retos futuros para intensificar la participación de las familias en las escuelas, principalmente las de aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

## MÉTODO

A lo largo de este trabajo de investigación, se ha llevado a cabo una revisión de literatura científica reciente relacionada con el tema que nos concierne, esto es, cómo favorecer la participación de las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales en la escuela.

Para la búsqueda de investigaciones y artículos que pudieran ser útiles para los fines del presente trabajo se ha utilizado la base de datos Web of Science (WoS). La línea de investigación de este trabajo está dividida en dos grandes apartados, que son la participación de las familias en la escuela y las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, se han realizado dos grandes grupos de búsquedas y, cada uno corresponde con una de las temáticas que plantea este trabajo. Por una parte, lo que tiene que ver con la participación de las familias en la escuela y, por otra parte, lo que tiene que ver con los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas. A partir de las búsquedas realizadas, se ha analizado la información recogida, lo cual ha permitido establecer cuatro bloques de resultados, en línea con los objetivos del trabajo, que se plantean a continuación: (1) acciones que favorecen la participación de las familias en la escuela, (2) aspectos que sirven como fortalezas para la participación de las familias en la escuela, (3) aspectos que limitan la participación de las familias en la escuela y (4) posibles retos y líneas de trabajo futuras.

Para las búsquedas de literatura científica relacionada con los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas se establecieron una serie de palabras clave, y se realizaron distintas búsquedas hasta dar con la combinación de palabras que permitiera obtener un mayor número de estudios sobre el tema seleccionado. La combinación de palabras fue la siguiente: *Special Needs OR Disabilities AND School AND Famil\** OR *Parental Involvement OR Elementary Education*. Todas las palabras clave se buscaron en inglés.

El siguiente paso que se llevó a cabo fue acotar el rango de años de publicación que, en el caso de este estudio, fue del año 2012 al año 2022. El número de artículos disponibles fueron de 153.637.

A continuación, se aplicaron una serie de criterios de inclusión y de exclusión para seleccionar los artículos que más encajasen con los fines de la presente investigación:

- El primer criterio de inclusión que se usó fue que fueran documentos de acceso abierto (*Open Access*), lo cual hizo que quedasen un total de 62.987 artículos.
- Para continuar, se aplicó el filtro de aquellas categorías que fueran las más ajustadas al tema de la investigación, que en este caso fueron: *Education & Educational Research*, *Special Education* y *Family Studies*. Aplicándolo, nos quedamos con 7.822 artículos.
- Después, se seleccionó que solo aparecieran artículos en inglés o en español, quedándonos con un total de 6.894 artículos.
- Por último, se seleccionó que los artículos aparecieran en orden de relevancia y, después de leer los títulos de los 100 primeros artículos y seleccionar 20 que encajasen con la temática, se procedió a leer el *abstract* de cada uno de ellos, seleccionando finalmente un total de 7 artículos que fueron los que más encajaban con el propósito de la investigación.

Para la segunda búsqueda, la relacionada con la participación de las familias en la escuela, se siguió el mismo proceso que con la primera búsqueda. Se seleccionaron y combinaron las siguientes palabras clave: *Participation AND School AND Famil\* AND Primary Education OR Elementary Education*, utilizadas en inglés, y, tras acotar la búsqueda entre los años 2012 y 2022, aparecieron un total de 35.162 documentos.

El siguiente paso que se realizó, al igual que con el primer bloque de búsquedas, fue aplicar los criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los artículos que más encajasen con la investigación:

- El primer criterio de inclusión era que fueran documentos de acceso abierto (*Open Access*), y se redujo a un total de 12.981 artículos.
- Para continuar, se aplicó el filtro de categorías que fueran las más ajustadas al tema de la investigación, que fueron: *Education & Educational Research*,

*Special Education y Family Studies*. Aplicándolo, nos quedamos con 3.788 artículos.

- Después, se seleccionó que solo aparecieran artículos en inglés o en español, quedándonos con un total de 3.203 artículos.
- Por último, se seleccionó que los artículos aparecieran en orden de relevancia y, después de leer los títulos de los 100 primeros artículos y seleccionar 20 que encajasen con la temática, se procedió a leer el *abstract* de cada uno de ellos, seleccionando finalmente un total de 9 artículos que fueron los que más encajaban con el propósito de la investigación.

A continuación, en la Figura 1 se esquematiza el proceso de búsqueda que se ha seguido para la selección de las investigaciones en las que se basa el apartado de resultados:

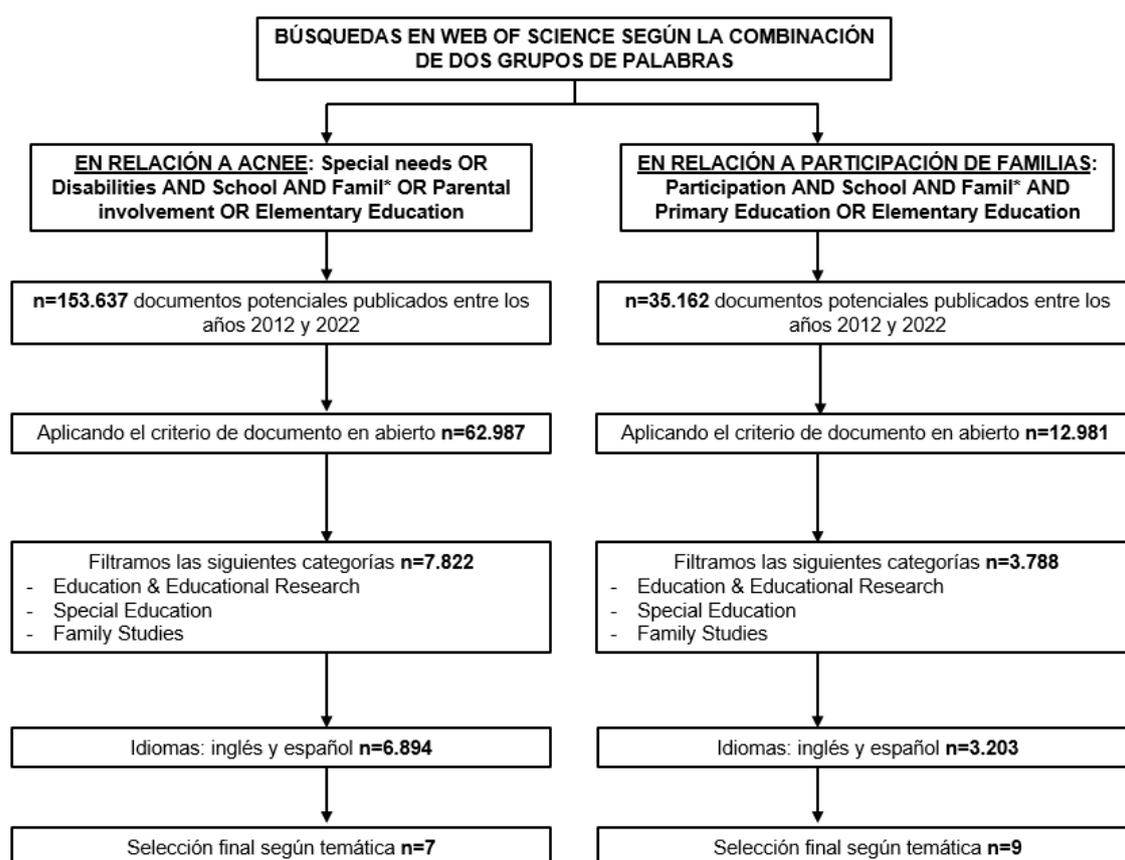


Figura 1: Síntesis de la búsqueda de literatura científica

En el [anexo 1](#) se recoge una tabla a modo de síntesis sobre los 16 artículos que se han seleccionado para el siguiente apartado sobre los resultados de la investigación, atendiendo al país del estudio, al año de la publicación y a la contribución de los mismos.

## RESULTADOS

En base a los 16 artículos analizados, y a la luz de los objetivos que orientan esta investigación, se han establecido cuatro bloques de resultados: (1) acciones que favorecen la participación de las familias en la escuela, (2) aspectos que sirven como fortalezas para la participación de las familias en la escuela, (3) aspectos que limitan la participación de las familias en la escuela y (4) posibles retos de futuro. A continuación, se van a ir analizando uno a uno los cuatro bloques para conocer las evidencias recientes que atañen a cada uno de ellos.

### PANORAMA GENERAL EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Tal y como dice Epstein (2016), las familias son un factor muy importante en la educación de los niños. Garreta (2016) continúa con esa idea y apunta que las familias son las primeras educadoras de los alumnos y que, por lo tanto, eso les ayuda a tomar parte en las decisiones que afectan a la educación de sus hijos, así como de interesarse por el buen funcionamiento del colegio (Garreta, 2016). Además, está demostrado que la implicación de las familias en el centro escolar tiene numerosos efectos positivos sobre los resultados académicos de los alumnos y sobre su comportamiento, por lo tanto, contribuye a aumentar el desarrollo social del alumno y la probabilidad de que pueda avanzar en sus actitudes y aprendizajes (Garreta, 2016).

Continuamente hacemos referencia a los beneficios que tiene la participación de las familias en los resultados académicos pero conviene señalar, además, que los procesos de aprendizaje de los alumnos no implican solo mecanismos cognitivos, sino también una dinámica emocional, por lo tanto, las actitudes de las familias respecto al trabajo que realizan los niños en la escuela, el interés que demuestran continuamente, el apoyo que les brindan y mucho más, ejerce una influencia muy positiva sobre la relación que el alumno crea con el centro (Garreta, 2016). Este dato es muy relevante, porque queda demostrando que, si las familias realmente se implican en el proceso de aprendizaje de sus hijos, llegando hasta la participación en el centro, entonces el alumno se sentirá mucho más unido al centro y confiará más

en él. Una idea que pretende dejar clara Epstein (2016) es que los niños no solo aprenden en la escuela, sino que también lo hacen en el hogar y en la comunidad, por lo tanto, la educación debe ser una responsabilidad compartida entre los tres contextos (escuela, hogar y comunidad).

Además, otros estudios (Álvarez, 2017) destacan que el desarrollo formativo del alumnado también hace referencia, aparte de al nivel personal y académico, a niveles como pueden ser el social, el vocacional o el profesional, y todo ello gracias a la relación existente entre la familia y la escuela. Por lo tanto, seguimos añadiendo beneficios sobre el alumno y, podemos comprobar que muchos de ellos hacen referencia a ámbitos personales del niño, motivo por el cual debería darse casi con mayor motivo esa relación. Razeto (2016) señala que la familia es tanto una comunidad de pertenencia como una comunidad educativa, por lo que las familias son, según su análisis, “la primera escuela de las virtudes sociales” (p. 3) y, después, es la escuela la que complementará la misión de la familia y se encargará de profundizar en la educación del niño en un contexto más colectivo. Epstein (2016) también parte de esta idea y defiende que debería darse una alianza entre las familias y los colegios en la que se comparta la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo, con el propósito de guiar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando hablamos de implicación y participación de las familias en la escuela, también tenemos que hacer referencia, según Garreta (2016), a la relación fluida y a una comunicación continua entre los dos sectores, si realmente se pretende alcanzar el éxito escolar del alumnado. Según Carmona et al. (2021) la participación de las familias en la escuela se entiende como “la manera de interaccionar los diferentes agentes de la comunidad educativa entre sí, para comunicarse, coordinarse y cooperar sobre la educación de sus hijos” (p. 51). Tanto la familia como la escuela necesitan la una de la otra, por lo que conviene que las dos estén predispuestas a que haya una buena participación ya que, además, es primordial que ambas partes impulsen las oportunidades de colaboración, sin olvidarnos de la tolerancia y los valores (García et al., 2020).

Siguiendo la idea de García et al. (2020), existe la creencia de que la responsabilidad educativa de los alumnos es exclusiva de los colegios, sin embargo, se debe entender

que esto no es cierto y que esa responsabilidad educativa debe ser compartida entre el centro educativo, los medios de comunicación y las familias. Son muchas las veces en las que se deja caer todo el peso de la educación en los centros educativos, olvidándose de aquellos otros agentes que son, si no más, igual de importantes que los colegios. En el día a día de los niños una vez que salen de las escuelas, hay un gran número de momentos en los que están recibiendo información a través de los medios de comunicación o en los que se están relacionando con las familias, por lo que debemos tener claro que de ellos también depende la educación de los niños.

Por último, cabe destacar, que hay estudios que confirman que las familias que tienen hijos que necesitan una atención diferente (ya sea por requerir de algún apoyo extra o porque tengan necesidades educativas especiales), se comunican más a menudo con las escuelas, muestran un gran sentimiento de pertenencia al centro y, además, valoran su participación formal en el colegio de forma más intensa a través de órganos colegiados (Carmona et al., 2021).

## FORTALEZAS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Son muchos los aspectos que facilitan que se produzca una buena participación tanto por parte de la escuela como por parte de las familias en la educación del alumnado.

En primer lugar, cabe señalar que la administración pública ha abierto las puertas a la participación (Garreta, 2016). Este hecho es muy importante porque nos viene a decir que la administración se ha dado cuenta de que la participación en las escuelas por parte de las familias y de la comunidad es esencial y primordial para el correcto desarrollo de los niños y, se ha transformado la idea de que la escuela es solo para los docentes, siendo conscientes al fin de que la escuela es de todos y que, cuanto más se produzca la participación de distintos agentes relevantes para la educación del alumnado, más beneficios obtendrán todos los integrantes de la comunidad educativa. Este paso es imprescindible, dado que permite reconocer el conocimiento privilegiado que tienen las familias con respecto de sus hijos y porque también se termina entendiendo que los padres pueden ser agentes de análisis muy importantes

que hagan que la escuela acoja, dé la bienvenida y promueva el aprendizaje de los alumnos (López y Linares, 2017). Las familias tienen el derecho de participar e involucrarse en las escuelas porque son las responsables de los alumnos, pero también, tal y como dicen López y Linares (2017), tienen el derecho de hacerlo como ciudadanos que son.

Cada vez hay más sensibilidad y reconocimiento entre los equipos directivos, entre el profesorado y las familias sobre la importancia de participar (Garreta, 2016). La dirección de los colegios está siendo cada vez más consciente del valor de la participación en la escuela y, ya no solo lo intenta establecer teóricamente, sino que también está llevándolo a cabo en la práctica con acciones específicas. Las familias también han ido dándose cuenta de que ellas, junto con el centro, juegan un papel imprescindible en la educación, por lo tanto, ahora quieren ser corresponsables junto con la escuela e intentar buscar puntos en común para trabajar unidos, porque solo a través de la unión y participación podrán lograr el máximo número de logros.

Un factor que también favorece mucho la participación son las nuevas formas de comunicación (Garreta, 2016), sobre todo en lo referido al uso de las nuevas tecnologías. El uso de las TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación) facilita que haya una mayor comunicación constante con las familias y a través de diversos métodos, pero también se debe ser consciente del contexto de las familias y de sus diferentes situaciones personales, y barajar la opción de que no todas las familias puedan tener el mismo acceso a las TIC. Algunos ejemplos de herramientas de comunicación, además del correo electrónico, podrían ser el blog de aula, la web del centro, las plataformas digitales como Microsoft Teams o Skype o los teléfonos móviles, entre otras.

Epstein (2016) propuso seis tipos de intervención o prácticas posibles de participación de las familias que pueden contribuir al aprendizaje de los niños. Los seis tipos son:

- Parentalidad. Está orientada a construir condiciones en el contexto familiar del hogar que pueda favorecer el aprendizaje de los niños y su mejor comportamiento en el colegio.

- Comunicación. Pretende diseñar y seguir formas efectivas de comunicación bilateral entre las familias y las escuelas sobre los programas escolares y el progreso de los niños.
- Voluntariado. La intención es conseguir el apoyo de las familias como voluntarias para que puedan ayudar a los docentes, los administradores y a los niños durante las clases o en otras actividades.
- Aprendizaje en el hogar. Consiste en dar información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a los niños en el contexto del hogar con los deberes, decisiones o planificaciones relacionadas con el currículo.
- Participación en la toma de decisiones. Encaminada a incluir a las familias en las decisiones del centro escolar. Esto favorecerá el que haya más padres que sean representantes en el centro.
- Colaboración con la comunidad. Integrar recursos y servicios desde la comunidad para fortalecer los programas de la escuela, las prácticas de las familias y el aprendizaje de los niños.

Por su parte, según las investigaciones de Álvarez (2017), el proyecto INCLUD-ED, dirigido por Ramón Flecha (2015), identificó cuatro formas de participación que tienen un mayor impacto en el éxito educativo de los alumnos y en la cohesión social. Esas cuatro formas de participación, y que por lo tanto son aspectos que favorecen la participación son:

- La formación de familiares. En muchas ocasiones, para que las familias puedan participar en actividades tanto del centro como del aula, es recomendable que primero tengan una pequeña formación sobre cómo poder hacerlo de la mejor manera. Esta formación está dirigida sobre todo a ayudar, en ningún caso se hará con otros fines.
- La participación de la comunidad escolar en los procesos de toma de decisiones importantes. Es muy importante fomentar la participación democrática de las familias en la escuela y, para ello, se deben facilitar las situaciones y las vías de comunicación y colaboración con las familias y promover su presencia y participación (López y Linares, 2021). Cuanto más dejemos a las familias participar en la toma de decisiones escolares, más puntos de vista se tendrán para mejorar la calidad de la educación en el centro.

- La participación del entorno en el desarrollo del currículo. Una vez más, cuantas más opiniones tengamos del contexto cercano al alumnado y siempre y cuando sigan una lógica, estaremos más cerca de conseguir una educación de todos y para todos basada en las necesidades reales de los niños. Siguiendo la idea de López y Linares (2021), promover un currículo donde se negocien los objetivos, las actividades los modos de evaluación y cualquier otro elemento curricular es un elemento clave de la vida escolar que, en colaboración con las familias puede llegar a ser un impulso de reconocimiento y justicia con las realidades que han sido tradicionalmente olvidadas en la escuela.
- La evaluación e implicación en los espacios de aprendizaje. Es muy recomendable permitir a las familias que formen parte de las aulas y que se impliquen realmente en el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo con los alumnos. Epstein (2016) también habló de lo esenciales que son los programas de evaluación para lograr que la unión entre las familias sea fuerte y se pueda sostener en el tiempo.

Otro aspecto que favorece la participación según los estudios de Álvarez (2017) son los grupos interactivos. Para saber por qué favorecen la participación de las familias, primero es necesario explicar en qué consisten. Estos grupos interactivos son una forma de organización del aula que consiste en distribuir al alumnado en pequeños grupos heterogéneos, para poder realizar actividades de aprendizaje con la ayuda de un voluntario (un miembro de las familias o de la comunidad) que va a apoyar y a estimular el trabajo que vaya haciendo cada uno de los pequeños grupos. Según Álvarez (2017), lo normal es que en cada clase se formen cuatro grupos y, que a cada grupo se le asigne un voluntario que proporcionará ayuda a la actividad (planificada anteriormente por el maestro) y tendrá una duración de 15 o 20 minutos. Los grupos van rotando una vez acabado ese tiempo, de tal manera que, al finalizar la sesión, todos los grupos habrán estado realizando una actividad diferente con cada uno de los voluntarios. La única regla que hay para poder participar de estas actividades es que el voluntario debe favorecer el diálogo igualitario entre los niños, así como promover las relaciones de ayuda y solidaridad entre ellos. El personal docente es el encargado de la creación y planificación de las cuatro actividades que se van a llevar a cabo.

Siguiendo con la relevancia de los grupos interactivos para favorecer la participación de las familias, cabe destacar que influyen en que tengan lugar tres aspectos diferentes (Álvarez, 2017):

- Que haya más personas participando. Los grupos interactivos permiten que personas de la comunidad, y no solo familias, se quieran implicar en los centros escolares y aportar su ayuda. Además, por norma general, los perfiles de los grupos de voluntarios son muy variados, yendo desde personas jóvenes a ancianos y también desde personas con estudios a personas con ningún tipo de estudio. El hecho de que haya tanta variedad de perfiles es muy positivo porque pueden aprender los unos de los otros y complementarse en muchas ocasiones.
- Que haya más satisfacción en la comunidad. Los profesores admiten sentirse muy enriquecidos gracias a los grupos interactivos, además, al compartir tiempo con las distintas familias, se sienten más cercanos a ellas, por lo que mejora su relación. Los alumnos dicen que se sienten mucho más motivados académicamente gracias a estas dinámicas y, las familias se sienten más capaces y útiles en la vida y admiten estar más preparadas para afrontar los retos formativos.
- Que haya más opciones de participación. Gracias a los grupos interactivos, cuando se han llevado a cabo más prácticas o dinámicas participativas en las escuelas, las familias se han querido involucrar más y seguir participando en ella.

Siguiendo con los factores o aspectos que facilitan la participación de las familias en la escuela, no podemos olvidar las AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). García et al. (2020) han hablado en sus estudios sobre los bajos niveles de participación que se dan en este tipo de asociaciones que facilitarían la participación en los centros. Las propias familias y los directivos de la asociación lo reconocen, aunque también valoran la importancia que tienen sus reuniones. Tampoco podemos olvidar el Consejo Escolar del Centro (CEC), en la que, según García et al. (2020) “Las familias están representadas por cuatro personas a las que se les otorga el control y gestión de los centros públicos y concertados” (p. 129) y en

donde también se están observando mínimos de participación. El hecho de que haya tan escasa participación en estas iniciativas que propone el centro para que las familias puedan empezar a tomar parte de la escuela ha terminado por desanimar a los equipos directivos de los colegios, los cuales admiten que, viendo esos resultados se deberían poner límites a la participación de las familias en los centros, mientras que los representantes de las familias, sin embargo, pretenden una participación total, expresada en términos de aprendizaje (García et al. 2020).

Yulianti (2022) analiza la importancia de los líderes educativos y de los docentes como agentes de la organización escolar para fomentar la participación de las familias en la escuela. Según sus investigaciones, las familias de los alumnos se sienten parte de la comunidad educativa cuando los líderes educativos y maestros cuentan con ellas, cuando las involucran y mantienen unas asociaciones fuertes entre la escuela y las familias. Son los líderes educativos quienes tienen la capacidad de diseñar y llevar a la práctica políticas escolares, por eso los docentes necesitan su apoyo durante el proceso de favorecer la participación (Yulianti, 2022).

Cuando las familias se sienten parte del centro escolar, se sienten satisfechas y comienzan a desarrollar actitudes positivas (Carmona et al. 2021) que van a ayudar a que esa participación en la escuela se lleve a cabo con más interés y motivación.

Otro aspecto que mejora y estimula la participación son los canales de comunicación bidireccionales (López y Linares, 2021). Siguiendo y analizando el transcurso de los años en los centros escolares, podemos comprobar que tradicionalmente se han estado usando canales de comunicación unidireccionales en los que, habitualmente, la información va desde la escuela hacia las familias y siendo en su mayoría información relacionada con los resultados académicos del alumno. Esto refleja la desigualdad de poder que hay entre la familia y la escuela (López y Linares, 2021), siendo los maestros los expertos y las familias quienes asumen las actuaciones que son dictadas por los docentes. Si queremos que se produzca esa relación de unidad y que las familias quieran participar realmente en los procesos y actividades que se llevan a cabo en las escuelas, es necesario que, tal y como hemos mencionado antes, se sientan parte de ella y, para ello, se necesitan sentir arropados y útiles en ella. Poco a poco, los canales bidireccionales han ido reemplazando a los unidireccionales

y, ahora, las familias son, al igual que el equipo docente, agentes de diálogo. Esto quiere decir que hay intercambio de comunicación por ambas partes y que, tanto la familia como la escuela toman decisiones conjuntamente y colaboran unidos con la finalidad de sacar el máximo beneficio.

Al hilo de que las familias necesitan sentirse parte de la escuela, hay tres objetos de colaboración según López y Linares (2021) que también influyen en la participación y son:

- El acompañamiento por parte de las familias en el aprendizaje del alumnado. Que las familias puedan formar parte del proceso de aprendizaje de sus hijos es un punto muy importante para incentivar la participación. Las familias, generalmente, suelen querer implicarse en este proceso y sentirse parte del aprendizaje, saber que pueden ser útiles y que conocen realmente lo que están viviendo sus hijos.
- La implicación de las familias en la toma de decisiones sobre su progreso. Una vez más, las familias necesitan sentir que el centro cuenta con ellas y que su opinión es importante, por eso, el que se les permita opinar y tomar decisiones sobre el progreso de sus hijos suele significar mucho para ellas.
- El establecimiento de pautas comunes que supongan un apoyo en el aprendizaje del alumnado y que pueda exceder lo académico.

Siguiendo con los factores, es beneficioso que los centros brinden un conocimiento real de la vida escolar del alumno a las familias, que los padres dejen de ser considerados sujetos informados acerca del progreso de sus hijos y que pasen a ser agentes educativos relevantes en los que el conocimiento de la vida escolar del hijo se les presente de una manera clara, sin palabras técnicas e intentando que entiendan toda la información que se les transmite (López y Linares, 2021). Si se consigue llevar a cabo esta acción, entonces tanto la familia como la escuela tendrán la oportunidad de caminar juntos y de dialogar los dos entendiéndose plenamente, sin barreras de por medio.

Para fomentar la participación, sería clave que la escuela defendiera los principios de la inclusión educativa (López y Linares, 2021) a través de la cual se lleven a cabo prácticas donde las familias y los propios niños, puedan tener presencia activamente,

y sacarles provecho a las experiencias educativas. Aunque pueda parecer sencillo, lo cierto es que es más complicado de lo que parece, ya que esto supone hacer modificaciones muy significativas en la propia escuela, tales como adaptar el currículo, las instalaciones del centro, las relaciones, los roles o las prácticas llevadas a cabo para que todos, sin ningún tipo de excepción, puedan beneficiarse al máximo de la experiencia educativa del centro. Si el centro consigue llevar a cabo todos estos cambios, entonces estará reconociendo que “La diversidad se identifica con la heterogeneidad de intereses, conocimiento, valores, lenguajes o contextos que todos los estudiantes tienen” (Linares y López, 2021, p. 322).

Las reuniones, tanto las grupales como las entrevistas personales son muy importantes en el proceso de participación de las familias (López y Linares, 2021). Aunque este tema ya ha sido analizado anteriormente en esta investigación, es importante recordar que las entrevistas y reuniones resultan un momento crucial para poder crear un vínculo de confianza que permita, tanto a las familias como a la escuela, sentirse a gusto con el otro y que, por tanto, se facilite la participación de las familias en el centro. Tampoco se debe olvidar que los profesores en todo momento deben incitar e informar a las familias sobre las posibles formas que tienen para poder formar parte de la escuela e involucrarse en su proyecto. Las reuniones grupales también son una buena carta de presentación del centro para que las familias quieran empezar a sentir que pueden formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. También pueden darse otros espacios de participación, como pueden ser las actividades de aprendizaje de los niños que impliquen a las familias a través de acciones que hayan sido organizadas por el docente (López y Linares, 2021), tales como los ya mencionados Grupos Interactivos u otras formas de organización del aula que promuevan las interacciones como herramienta de aprendizaje.

Según Paccaud et al. (2021), la comunicación efectiva, los docentes de fácil acceso y la información sobre los contenidos y objetivos de la enseñanza son herramientas muy útiles para generar confianza entre las familias y la escuela. Además, también influyen otros aspectos, como incluir oportunidades para que las familias puedan participar en el centro, permitir que las familias decidan sobre las actividades escolares, la calidad de la enseñanza, metodologías de enseñanza innovadoras, la capacidad de la escuela para afrontar y abordar las necesidades educativas

especiales del alumnado... todo ello repercutirá de una manera positiva en la satisfacción de las familias con respecto al centro.

La formación inicial y continua del profesorado es imprescindible para que se pueda promocionar una educación inclusiva de calidad. Según Álvarez y Buenestado (2015), esa formación debe estar “basada en conocimientos, competencias, valores y actitudes vinculados al principio de justicia social y alejándose del modelo del déficit” (p. 628). Si un docente es capaz de llevar a cabo estrategias educativas diversas para el éxito de la inclusión, entonces habrá más predisposición hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias (Álvarez y Buenestado, 2015).

Según Mora et al. (2016), un aspecto fundamental para mejorar la intervención educativa con los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) sería incentivar unos servicios educativos que estuvieran en el entorno natural del alumno, de forma que fuera más sencillo poder implicar a las familias y a los docentes en el proceso de poder tomar decisiones y de hacer más fácil la transición de los ACNEE de un tipo de intervención educativa a otro. Siempre que se parta de lo ya conocido o lo que le resulte familiar al alumno, resultará más fácil poder aplicar cualquier cambio. Las familias tienen un papel primordial en la educación de los niños, pero, tal y como ya se ha señalado, si además esos niños presentan necesidades educativas especiales, las familias son aún más importantes si cabe en su proceso de aprendizaje. Precisamente por eso, las escuelas deben hacer todo lo posible por intentar que las familias estén lo más involucradas posibles con los niños y que formen parte del su proceso de aprendizaje que, como ya sabemos, no solo hace referencia a la parte de ayuda e interés en casa, sino que debe ser también a través de la participación en las escuelas.

Según Álvarez y Buenestado (2015), la práctica inclusiva es la mejor manera de educar a todo el alumnado. Pero para que esto suceda es necesario que el profesor y el centro esté capacitado para esta tarea, de forma que se facilite la inclusión de los ACNEE con medidas como modificar el espacio, flexibilizar el currículo... Es muy importante que seamos conscientes de que son el centro y el personal docente

quienes deben ajustarse a la diversidad que haya en el aula, y no el alumno con necesidades educativas especiales el que tiene que adaptarse al currículo y al centro.

Los profesores deben ser conscientes de la realidad de sus alumnos porque, “Si un docente mantiene unas creencias ajustadas y reales sobre el alumnado con necesidades educativas especiales, se favorecerá la aceptación, el afecto, el respeto, la tolerancia y la solidaridad” (p. 182) (Arias et al., 2020). Algunos estudios avalan que los futuros docentes tienen una inquietud más baja sobre las preocupaciones de incluir a ACNEE en el aula que los docentes que ya ejercen, y esta actitud más positiva supone un gran beneficio, además de para el ACNEE, para el conjunto del sistema educativo. Que los futuros docentes tengan esta actitud abierta hacia la inclusión es un aspecto muy positivo porque acaba influyendo en que la seguridad que tienen en sí mismos y en sus habilidades favorezcan más el hecho de que quieran que las familias se involucren en ese proceso.

Según un estudio realizado por Paccaud et al. (2021), las familias de ACNEE destacaron algunos aspectos que se consideran importantes para favorecer su participación en las aulas. Algunos de esos factores fueron que los docentes reconocieran las necesidades, fortalezas y debilidades del alumno, que hubiera una comunicación clara entre ambos contextos (sobre todo para conocer los objetivos a alcanzar y las posibilidades de colaboración), que se dieran más oportunidades para que las familias pudieran involucrarse en el apoyo de sus hijos y en la toma de decisiones y, sobre todo, que se sintiesen apoyados por la escuela. En consecuencia, si las escuelas implementaran todos estos aspectos, las familias de los ACNEE se sentirían mucho más arropadas y aumentarían notablemente las ganas de involucrarse en el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos en el aula.

Son muchos los aspectos que favorecen que haya participación en las escuelas por parte de las familias y, si algo está claro es que la implicación familiar está muy relacionada con los indicadores de éxito académicos de los niños (no solo a nivel teórico). Algunos de los aspectos en los que influye la participación familiar son (Mora et al. 2016):

- Menor abandono escolar

- Disminución del número de alumnos que repiten curso
- Percepciones de competencia por parte del profesor
- Mejores calificaciones escolares y puntuaciones en pruebas de rendimiento

Por todo ello, debemos hacer todo lo posible para que estos factores se lleven a cabo en los centros educativos si queremos conseguir una educación de calidad y sobre todo que sea significativa y auténtica para todos los que forman parte de ella.

## BARRERAS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Al igual que hay aspectos que fomentan la participación de las familias en la escuela, también es común encontrar barreras que la dificultan y, para intentar evitarlas y ponerlas solución, es necesario saber identificarlas.

A la hora de analizar los factores que dificultan la participación de las familias en la escuela, nos encontramos con que algunos de los aspectos que hemos señalado en el apartado anterior como posibilidades para su fortalecimiento pueden convertirse en dificultades si no se dan las condiciones adecuadas.

El primer aspecto que nos podemos encontrar es que la normativa en muchas ocasiones es poco favorecedora a la participación (Garreta, 2016). Cada vez más se están intentando hacer modificaciones en las Leyes Educativas para que se introduzcan cambios significativos en la participación de las familias en la escuela, pero hasta ahora, las referencias que hay en ellas son muy escasas y, por ende, se da por hecho que entonces no es tan importante. Es curioso que, a pesar de llevar más de 40 años acumulando evidencias sobre la importancia que tiene la participación de las familias en la escuela para el éxito educativo del alumnado, los compromisos y recursos hayan sido tan escasos (Razeto, 2016).

También se produce una falta de cultura participativa en la sociedad y en la escuela (Garreta, 2016). Tal y como se ha mencionado con anterioridad, a lo largo del tiempo se ha dado por hecho que los únicos responsables de la educación de los niños, una

vez que se les dejaba en la escuela, eran los propios profesionales del centro educativo, desentendiéndose las familias en esa tarea durante ese tiempo. Por lo tanto, el hecho de que actualmente exista una mayor conciencia de la necesidad de implicar a las familias y a la sociedad en la escuela puede terminar siendo un choque cultural para todos ellos, los cuales no están acostumbrados a este acontecimiento. Además, según el propio Garreta (2016), la Administración educativa no pretende realmente implementar la participación, por lo que, por mucho que se esté intentando cambiar este hecho por los numerosos beneficios que se han comprobado que tiene la participación de las familias en la escuela para los niños, si la propia Administración no toma medidas para que esto suceda de verdad, entonces todos los intentos de mejora educativa serán en vano. Esta idea también es compartida por Paccaud et al. (2021), quien destaca que, a pesar de que la participación o colaboración está cada vez más regulada por la Ley, a menudo no se establece con éxito en la práctica de las escuelas. La gestión realizada por los equipos directivos de las escuelas debe ser acorde a lo propuesto por la Administración, por lo que el primer paso lo debería dar ella.

Han sido muchos los autores que han corroborado que el desafío de implicar a las familias en la escuela no solo depende de la propia escuela, sino que debe ser un paso mutuo en el que las familias también juegan un gran papel. Epstein (2016) dice que la escuela no puede ser la única encargada porque entonces no se darán programas efectivos. Razeto (2015), por su parte, defiende que el acercamiento de la escuela para conseguir una buena calidad de educación no solo depende de los centros, sino que las familias tienen un gran papel también. Paccaud et al. (2021), en su estudio, expone que el hecho de que la responsabilidad de la colaboración entre la escuela y la familia recaiga siempre en la escuela es una de las razones del fracaso que se tiene en muchos centros educativos a la hora de promoverla.

La cultura organizativa de los centros debe ir encaminada a conseguir que la participación de las familias pueda llevarse a cabo y, hoy en día, en la mayoría de las escuelas aún no ha sucedido. Para que la cultura organizativa pueda ser acorde a lo requerido, es necesario que se lleven a cabo actividades que cuenten con las familias y la sociedad y también que los profesores quieran formar parte de esos cambios. La comunicación, tal y como hemos dicho en anteriores ocasiones, es esencial para

facilitar la buena relación entre las familias y la escuela, pero, en la mayoría de los centros aún sigue siendo poco fluida (Garreta, 2016) se siguen dando los ya mencionados canales de comunicación unidireccionales. La cultura organizativa también implica los recursos y, estos también están afectando a la participación de las familias porque, por norma general, hay falta y escasez de recursos en la escuela, ya sean materiales o humanos (Garreta, 2016). Los recursos son esenciales, por eso los centros deben centrarse en conseguir tener una gran cantidad de recursos que sean una fortaleza para la participación en lugar de una barrera.

A raíz del aumento del conocimiento disponible sobre la importancia que tiene la participación de las familias en la escuela, está creciendo la presión sobre la escuela y sobre sus profesionales (Garreta, 2016), y esto termina actuando como una barrera más que como un factor que facilite la participación. La presión no ayuda, porque los cambios que se pretenden llevar a cabo no se pueden conseguir de un día a otro. Paccaud et al. (2021) también señala el aumento de la presión sobre las escuelas y destaca que esto se puede comprobar también a través de las evaluaciones externas de los colegios que se llevan a cabo constantemente y que terminan generando competencia entre los estudiantes y los propios centros. La implicación de las familias en las escuelas es un proceso largo y hay que dar tiempo tanto a las Administraciones como a las escuelas para que puedan ponerlo todo a punto y lograrlo. Una de las dinámicas que también requiere una adaptación y actualización es la formación del profesorado (Garreta, 2016), ya que estos muchas veces no están lo suficientemente preparados para poder garantizar una correcta participación de las familias. Para que esto pueda acontecer, los profesores deben comprometerse con su formación, con el fin de conocer qué métodos y qué maneras son las más adecuadas para que las familias puedan participar y, después, poder transmitírselo a las familias y llegar a motivarlas para que quieran formar parte de ese proceso de cambio. Por lo tanto, las actitudes del profesorado y de las familias también deberían dejar de ser una barrera y convertirse en fortaleza (Garreta, 2016).

En los aspectos que mencionamos como facilitadores de la participación de las familias en la escuela, destacaban las experiencias vividas con la organización de grupos interactivos en el aula, pero, lo cierto es que también se han encontrado con algún inconveniente, según Álvarez (2017), a la hora de implementarlos. Estas

dificultades han sido, la falta de cohesión por parte del profesorado y la falta de voluntariado. Tras llevarse a cabo un estudio sobre los grupos interactivos, se pudo comprobar que había muchos profesores que tenían miedo a la implementación de la participación de las familias en la escuela y que, por lo tanto, se oponían a que esto sucediera en sus aulas (Álvarez, 2017). En cuanto a la falta de voluntariado, aunque después de aplicarse sí que creció el número de familias que querían participar, también es cierto que había muchas que no se atrevían a involucrarse porque no se sentían lo suficientemente preparadas o por falta de apoyos por parte del trabajo para que pudieran asistir a este tipo de actividades.

Tanto la AMPA como el CEC son factores muy importantes para que las familias comiencen a sentirse parte del centro, pero, lo cierto es que ambos tienen un porcentaje mínimo de participación por parte de las familias. Según García et al. (2020), son muchos los aspectos que obstaculizan la participación de las familias en las AMPA, y esos aspectos están clasificados en dificultades socioculturales, económicas, institucionales y personales. Muchas de las familias suelen identificar al AMPA como un lugar burocratizado (López y Linares, 2021) y esto impide que haya motivación para querer formar parte de ella. Las familias se suelen quejar de la falta de colaboración que se produce, de los numerosos conflictos que se dan entre los docentes y los padres, de la ausencia de asesoramiento y recursos reales, de la falta de información en cuanto a la normativa y al funcionamiento del centro y de la asociación y de la completa ausencia de comunicación con el Equipo Directivo (García, et al., 2020). Si nos paramos a analizar estos hechos, estas resultan causas lo suficientemente importantes como para evidenciar la escasa participación de las familias en dicha asociación. La mayoría de las causas están relacionadas con el propio centro, lo que, una vez más, evidencia que en muchas ocasiones son los que más barreras terminan poniendo para que la participación no tenga lugar en su centro.

En lo que respecta a la participación en el CEC, las familias se quejan de que no se las incorpora lo suficiente en él (Garreta, 2016). Uno de los problemas que se producen, por parte del centro educativo, es que en las reuniones del CEC realmente ya está todo decidido y, además, prácticamente no se suele permitir a las familias que den su opinión y que puedan participar en el CEC, evidenciando una vez más la jerarquía de poder que hay en muchos centros educativos (López y Linares, 2021).

Según García et al. (2020), las causas de la escasa participación e interés de las familias en el CEC se explican por el horario de las reuniones que se llevan a cabo, los cuales suelen coincidir con el horario de trabajo que les impide en muchas ocasiones poder asistir; la titularidad del centro; el bajo nivel cultural de las familias, que no se sienten lo suficientemente preparadas para poder formar parte del CEC; la falta de tiempo; y el poco apoyo del profesorado para procurar la participación.

El tiempo del que disponen las familias es un factor bastante limitante a la hora de poder participar tanto como se quisiera en las escuelas, pero, tal y como señala Epstein (2016), hay otras maneras alternativas de poder crear vínculos y compartir información. Siempre hay formas de conseguir que las familias puedan participar y formar parte del centro educativo, solo hay que buscar soluciones en conjunto y fomentar otras maneras que puedan hacer sentir a las familias que están participando en los centros.

Es importante reflexionar sobre los espacios del centro para este tipo de actividades que implican la participación de las familias y adaptarlos haciéndolos cómodos para el diálogo y la cooperación que estos proyectos requieren (Linares y López, 2021). Cuanto más acogedor sea el espacio, tanto las familias como los docentes se sentirán más arropados y verán con más ganas la necesidad de su participación en las aulas y en el centro.

En lo que respecta específicamente a la participación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales en las escuelas a veces se ve reducida porque, según Álvarez y Buenestado (2015), la mayoría del equipo docente suele mantener actitudes neutras o negativas sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Esto se puede deber a la idea de que los ACNEE requieren una gran cantidad de tiempo y dedicación o incluso a la falta de servicios de apoyo que hay en algunos centros. Sin embargo, conociendo esta situación, debería hacerse por cambiarla y, entonces, el equipo docente se sentiría más predispuesto a la inclusión. Arias et al. (2020) concluyeron que la atención por parte de la escuela de las necesidades educativas especiales que requieren estos alumnos es un reto que genera inquietud en el equipo docente y esto es debido a que aun habiendo mejorado la inclusión del ACNEE en la educación ordinaria, siguen

produciéndose muchas necesidades para que se dé una integración social y afectiva real de los ACNEE.

Hay una barrera que afecta en gran medida a la participación y es que, en muchas ocasiones, el conocimiento de los profesores sobre el tema de la inclusión y la educación especial es bastante limitado (Gül y Vuran, 2015). Esto se debe a que, por norma general, los docentes han tenido pocas experiencias tratando con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Este hecho termina derivando en que muchas veces no se ven capaces de cooperar de manera eficiente y suficiente con las familias de los ACNEE (Gül y Vuran, 2015). Los profesores deben formarse para poder hacer frente a este tipo de situaciones que se dan en el aula para, junto con las familias, hacer que la experiencia del ACNEE en el centro sea lo más provechosa posible y sacarle el máximo beneficio.

Según Syriopoulou y Polychronopoulou (2019), hay un factor crítico que afecta potencialmente la participación de los padres que tienen hijos con NEE, y ese aspecto es la gravedad que a veces tiene el comportamiento problemático de los ACNEE. En las familias en las que los ACNEE presentan graves dificultades de comportamiento, lidiar con estos desafíos puede llegar a generar un conjunto de demandas constantes que, al final, terminan haciendo que los esfuerzos de los padres por participar activamente en los programas educativos que propone la escuela se vayan agotando.

Algunos autores cuyas contribuciones recogen Arias et al. (2020) afirman que hay docentes que consideran que la participación de los ACNEE en las aulas ordinarias puede terminar afectando negativamente al resto de sus compañeros y que, además, no están muy de acuerdo con las innovaciones en las prácticas educativas. Estas ideas obstaculizan notablemente la participación de las familias en la escuela ya que, si los centros terminan prefiriendo que los ACNEE no estén en las aulas ordinarias, las familias de los ACNEE seguramente no querrán formar parte del centro educativo.

Tener un hijo con NEE, según Paccaud et al. (2021), afecta negativamente a la participación y a la satisfacción de las familias con la escuela porque las necesidades que tienen esos alumnos suelen requerir de una comunicación y colaboración más constante y continua entre la escuela y la familia, lo cual puede terminar debilitando

a ambas partes. Por ello, tanto la escuela como las familias deben buscar diversos métodos para que el proceso no se haga tan duro para las dos partes, y conseguir además que se tengan ganas de participar, en vez de lograr el efecto contrario.

Por otro lado, cabe señalar que cada vez son más las familias que, en vez de ser un obstáculo por no estar comprometidas con la atención educativa de sus hijos, llegan a extralimitarse en ese apoyo, perjudicando de esa manera la autonomía y la capacidad de los alumnos (Mora et al., 2016). Por lo tanto, se debe llegar a alcanzar el punto intermedio en el que las familias, en coordinación con la escuela, puedan ayudar a los alumnos, respetando siempre los límites establecidos.

Para finalizar, cabe señalar que tal y como dice Yulianti (2022), “Los maestros no deben temer la participación de las familias, ya que las familias pueden ser un valioso recurso para obtener conocimiento” (p. 109). Las escuelas deben considerar la participación de las familias como un apoyo y una ventaja hacia el éxito académico y personal del alumno y obviar la idea de que las familias vienen a “vigilar” lo que se lleva a cabo en las aulas.

El conocimiento sobre las barreras analizadas en esta investigación nos debe servir como aliciente para, ahora que han sido expuestas, contribuir a su superación, convirtiéndolas en puntos fuertes.

## RETOS DE FUTURO EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

A continuación, se recogen resultados relativos a aquellos retos futuros que se apuntan desde la investigación, constituyendo aspectos que deben ser abordados en los próximos años para fortalecer la participación de las familias en la escuela, en especial de aquellas que tengan hijos con necesidades educativas especiales.

El primer reto que se debería acometer sería que, tanto las familias como los profesores del centro, pudiesen contar con la información suficiente y que fuera veraz sobre el alcance y los beneficios que tiene realmente la colaboración entre la escuela

y las familias (Álvarez, 2017). Ambos contextos deben informarse sobre cuáles son los beneficios que tiene la colaboración tanto para ellos como para el alumnado y, además, cuáles son las mejores metodologías para que esto pueda acontecer.

Si los docentes disponen de información y el centro ha trabajado lo suficiente con ellos, entonces podrán conseguir alcanzar el siguiente reto que es fomentar desde la escuela la colaboración de las familias y, además, facilitársela también (García et al., 2020). Una vez que se ha conseguido transmitir esa información a las familias, según López y Linares (2021), sería clave que las familias pasasen ahora a formar realmente parte de la escuela, pero este “formar parte” implica que los padres también estén involucrados (además de en la parte de actividades y evaluación) en la participación democrática de la escuela, que se les permita tomar decisiones importantes sobre ella.

Según García et al., (2020), el siguiente reto podría ser que los docentes dejaran de ver a los padres como adversarios que están continuamente cuestionando el papel de la escuela, para comenzar a verlos como aliados que lo que realmente tienen son intereses comunes en cuanto a la educación de sus hijos y que solo buscan su bien, al igual que los docentes. Para que esto pueda empezar a darse, el primer paso es que las escuelas se interesen por las familias y que hagan un esfuerzo para crear una buena relación porque, “si las docentes se preocupan por conocer y entender a las familias y los intereses que presentan, éstas participarán más activamente” (p. 141) (García et al., 2020). También, sería interesante que los profesores adquieran como práctica habitual la reflexión personal sobre cómo llevan a cabo la labor educativa con los alumnos para que, de ese modo, puedan establecer puntos de mejora e identificar qué acciones pueden ser perfeccionadas o cambiadas.

Según López y Linares (2021), como futuro reto, deberíamos plantearnos si las escuelas acogen realmente a todas las familias de minorías o en riesgo de exclusión social. Este es un reto muy importante que podría ser analizado en profundidad en otro trabajo de investigación. El hecho de que las escuelas quieran implementar la participación de las familias debería hacerse sin ningún tipo de distinción y aceptando que todas ellas puedan formar parte del centro siempre y cuando estén realmente dispuestas.

También se podría indagar más sobre cómo afecta a los alumnos cuando las familias tienen una excesiva implicación en el proceso educativo (Mora et al., 2016). Puede haber ocasiones en las que las familias quieran implicarse tanto en el proceso educativo de sus hijos que esto termine perjudicando al propio alumnado, por eso mismo, convendría que se investigara sobre cuáles son las consecuencias que acarrearía este suceso.

Enfocándonos en los alumnos con necesidades educativas especiales, los docentes podrían ponerse como futuro reto comenzar a diseñar y plantear estrategias comunicativas con las familias que tienen hijos con NEE que sean más provechosas, es decir, que no se limiten únicamente a comunicar las situaciones que tienen que ver con aspectos terapéuticos o correctivos y que comiencen a comunicarse con ellos también para que, de una forma cooperativa, puedan diseñar unidas respuestas educativas que sean más adecuadas para el niño y que le sirvan tanto en la escuela como en casa (Carmona et al., 2021).

El éxito de la educación inclusiva depende de la participación entre la familia y la escuela (Gül y Vuran, 2015), precisamente por ello convendría valorar las necesidades del alumnado y, además, también sería útil que las escuelas ayudasen más y mejor a las familias con ACNEE durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y durante la preparación de estos alumnos al mundo profesional (Paccaud et al., 2021). Esto sería un gran paso para afianzar las relaciones y la participación ya que, tal y como demuestra Paccaud et al. (2021), las familias que tienen hijos con NEE tienen mucha menos confianza en el futuro de sus hijos que aquellas familias que tienen hijos sin NEE, por lo que, si se les ayuda y orienta durante todo este proceso, las familias podrían cambiar esa percepción e intentar junto a la escuela conseguir el máximo beneficio para el alumno.

Según Fiuza et al., (2021), es un hecho que la participación de las familias va disminuyendo a medida que los niños van creciendo, idea que comparte con Razeto (2016). Pero, sin embargo, esto no debería ser entendido como si las familias desestimasen la inclusión, sino que es más bien una disminución de la presencia tanto en el espacio escolar como en las dinámicas de la clase, seguramente por la idea que

tienen de no poseer el suficiente conocimiento. Esta problemática lleva a Fiuza et al. (2021) a proponer como prioridad aumentar la implicación de las familias en todas las etapas, debido a la eficacia que tiene en el mejor desarrollo de los niños.

A menudo se han llevado a cabo numerosos estudios sobre las actitudes y pensamientos de los equipos docentes y del alumnado, pero, por el contrario, se ha tendido a investigar menos sobre las actitudes y pensamientos de las familias (Paccaud et al., 2021). Es por eso por lo que se debería plantear como un posible reto a futuro conocer más en profundidad cuáles son las opiniones de las familias con hijos con NEE con respecto a su participación en las escuelas, cómo se sienten ellas al respecto.

En resumen, son muchos los posibles retos que se identifican a través del análisis de la literatura científica, y que podrían abordarse más en profundidad para conseguir alcanzar la participación familiar en las escuelas que esta investigación propone. El objetivo final de todos los retos planteados debería ser cómo pasar de una escuela que tolera mal las diferencias a una escuela para todos (López y Linares, 2021) y en ser y formar equipo entre las familias y la escuela en vez de ser enemigos (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021). Cuando consigamos alcanzar el fin de una escuela para todos en donde la comunidad sea bienvenida sin distinciones y donde se logre una cooperación entre familias y escuela, entonces se habrá conseguido alcanzar el objetivo final.

## CONCLUSIONES

Partiendo de un recorrido por los antecedentes normativos y teóricos, se ha revisado la investigación actual que hace referencia a cómo favorecer la participación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales en las escuelas, con el fin de conocer cuáles son los beneficios que tiene la cooperación tanto en el alumnado como en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo poder llevar a cabo en los colegios el fomento de la participación de las familias e identificar algunos retos de futuro que puedan ayudar a que poco a poco la colaboración entre familias y escuela vaya creciendo.

Para la realización del trabajo de investigación se propusieron una serie de objetivos y, después de un análisis detallado de la información recogida a través de la revisión de literatura, se puede concluir que se han alcanzado unos resultados prometedores que nos permiten tener una imagen exploratoria de la realidad. El principal objetivo era saber identificar cómo favorecer la participación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales junto con la escuela y, una vez realizada la investigación y habiendo cumplido los otros cuatro objetivos más específicos, se han identificado cuáles son los aspectos que más pueden beneficiar tanto a la escuela como a las familias para que este cambio pueda llevarse a cabo, así como también se ha podido comprobar qué factores son los que debemos evitar porque impiden que se pueda implementar este proyecto de mejora. También se han analizado cuáles podrían ser algunos posibles retos para que se pueda llevar a cabo el planteamiento de esta investigación. Por lo tanto, todos los aspectos e ideas que se han recogido a lo largo de esta investigación han contribuido en la consecución de los objetivos.

A medida que se fueron realizando las búsquedas necesarias para la realización de esta investigación, se encontró una amplia selección de artículos de investigación que abordaban la participación de las familias en las escuelas, con especial énfasis en la realidad del alumnado con necesidades educativas especiales.

El presente trabajo aporta información valiosa sobre el tema objeto de estudio que permite avanzar en el conocimiento sobre el fomento de la participación de las familias con hijos con necesidades educativas especiales en la escuela. Por otro lado,

haciendo un análisis crítico, este trabajo de investigación y de revisión de literatura presenta algunas limitaciones que deben ser señaladas. Una de ellas es no haber podido acceder a todos los artículos de forma gratuita porque no eran de acceso abierto (Open Access), también, muchos de los artículos que trataban sobre la temática tuvieron que ser descartados por la limitación temporal, que en este caso era de diez años. La mayor dificultad ha sido la escasez de artículos con respecto a la participación de las familias en relación con los ACNEE. Sin embargo, este conocimiento es valioso porque nos ha permitido identificar la necesidad de seguir trabajando en favor de realizar más investigaciones que nos ayuden a identificar cuáles son las mejores metodologías para facilitar la participación de las familias con hijos con NEE en las escuelas.

Como fortalezas de esta revisión de literatura, cabe señalar cómo, además de haberme permitido responder a los objetivos planteados, ha hecho posible la discusión de algunas ideas clave que influyen en la participación de las familias, así como la identificación de retos de futuro para la mejora del proyecto de colaboración entre familias y escuela.

En definitiva, podemos concluir que conviene que el concepto de escuela y el concepto de familia se empiecen a asociar como un conjunto y para ello se necesitan llevar a cabo numerosos cambios, partiendo desde las Leyes educativas hasta llegar a la mentalidad de las personas que forman parte de las escuelas y las familias, quienes tienen que empezar a verse como socios que quieren llegar a lograr el mismo objetivo, que no deja de ser que los niños alcancen el máximo beneficio posible tanto a nivel académico como a nivel personal. Si, además, hacemos referencia a familias cuyos hijos presentan alguna necesidad educativa especial, entonces esa unión y sobre todo esa relación de confianza debe darse aún con mayor motivo, porque los ACNEE tienden por norma general a necesitar más apoyos y, si ve a su familia implicada en la escuela, entonces el alumno podrá confiar mucho más tanto en la escuela como en el propio docente.

Por lo tanto, a raíz de este trabajo de investigación, se puede identificar cuáles son las barreras que hay, tanto en las escuelas como en las familias, que están impidiendo que se lleve a cabo la participación y, una vez identificadas, las barreras se podrán

cambiar por ayudas y mejoras que consigan que las familias y la escuela quieran realmente formar parte de esta mejora educativa.

A modo de conclusión, en lo que respecta a mi desempeño como futura maestra, siempre he considerado esencial que la escuela y la familia cooperen juntas con el fin de lograr alcanzar el máximo potencial del niño, lo cual me ha llevado a enfocar mis esfuerzos vinculados a este Trabajo Fin de Grado a analizar en profundidad esta cuestión. Además, he querido enfocar la temática hacia las familias con hijos con necesidades educativas especiales, porque se trata de un grupo de alumnado que se puede beneficiar aún más de esa unión y cooperación. Después de haber dado respuesta a los objetivos planteados en este trabajo, el día de mañana, sabré argumentar e identificar los beneficios que tiene la participación de las escuelas con las familias de ACNEE para intentar que, poco a poco, se pueda ir llevando a cabo en los centros y que las familias vean su participación como una oportunidad hacia la mejora de la calidad educativa que se va a llevar a cabo con el alumnado y, además, como punto de unión con el equipo docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-11.  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7361.pdf>

Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 809-822. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49857](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857)

Álvarez Castillo, J., y Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)

Arias-Sánchez, S., Díez-Toscano, P., y Cubero-Pérez, R. (2020). Students with special educational needs in the classroom, what could future teachers expect? *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 180–196. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4390>

Cárcamo, H., y Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 58-80. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1172>

Carmona, P., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *RIE: revista de investigación educativa*, 39(1), 49-69.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.386551>

Comisión Europea (2018). Study on supporting school innovation across Europe. *Education and Training*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/484785>

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978.  
<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Consejo Escolar del Estado (2014). La participación de las familias en la educación escolar. *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 1-228.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>

Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela: experiencias y buenas prácticas: XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y el Estado*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/143086/16957.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dowling, E. y Osborne, E. (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Paidós.

Epstein J. L. (2016). Commentary: School, Family, and Community Partnerships. *LEARNing Landscapes*, 10(1), 25-36.

<https://doi.org/10.36510/learnland.v10i1.718>

Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>

Fariña, J. A. S. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias pedagógicas*, 14, 251-267. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003258.pdf>

Fernández-Santos, I. (2010). La relación familia-escuela. Mirádonos con otros ojos. *Padres y Maestros*, 336, 7-11.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1144>

Fiuza-Asorey, M. J., Baña-Castro, M., y Losada-Puente, L. (2021). Reflections on a school for all: perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia. *Aula abierta*, 50(1), 524-534.

<https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534>

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144.  
<https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>

Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, 55(2), 141-157.  
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.395>

Gil, N., Grañeras Pastrana, M., y Díaz-Caneja, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (No. 9). Ministerio de Educación.

Gül, S., y Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Education and Science*, 40(180), 169–195.  
<https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 3 de mayo.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López Larrosa, S. (2010). La entrevista con las familias. *Padres y maestros*, 336, 12-16. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80994>

López, N. C., y Linares, Á. S. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469301>

Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., y Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016)

Mora Figueroa, J., Galán, A., y López Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.866](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866)

Novoa, R. M. M., y Vásquez, H. C. (2019). Familia y escuela en el marco de la Ley 20.911 de formación ciudadana. *UCMaule*, 57, 99-114. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.57.99>

Orden 24063/1990, de 18 de septiembre, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 236, de 02 de octubre de 1990. [https://www.boe.es/eli/es/o/1990/09/18/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1990/09/18/(2))

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. y Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools-The parent's view. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>

Padilla, J. (1992). *Práctica y teoría de la escuela de padres*. Centro Municipal de Educación.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas De Educación*, 9(2), 190–216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>

Real Decreto 696/1995, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Shumow, L. (Ed) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte.

Syriopoulou-Delli, C. K., y Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International journal of developmental disabilities*, 65(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110983/mod\\_imscp/content/3/Documento\\_Conferencia\\_Salamanca\\_1994\\_UNESCO.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110983/mod_imscp/content/3/Documento_Conferencia_Salamanca_1994_UNESCO.pdf)

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., y Veerman, G. (2022) School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

# ANEXOS

Anexo 1. Tabla de síntesis sobre los 16 artículos que se han seleccionado para el apartado de los resultados de la investigación.

REFERENCIA	AÑO	PAÍS DE PUBLICACIÓN	CONTRIBUCIÓN
Gül, S., y Vuran, S.	2015	Turquía	Habla de la importancia de poder identificar las opiniones y los problemas que tienen los ACNEE y presenta cuáles son los puntos importantes que los docentes deben conocer para que la inclusión de los ACNEE en las aulas ordinarias tenga éxito.
Álvarez Castillo, J., y Buenestado Fernández, M.	2015	España	Analiza las actitudes y pensamientos que tienen los futuros maestros sobre la inclusión de ACNEE en las aulas ordinarias.
Garreta, J.	2016	España	Investigación dirigida a la participación de las familias en la escuela. Analiza el impacto que tiene la participación sobre los alumnos e investiga sobre cuáles son los factores más importantes para el desarrollo de la participación y sus fortalezas y debilidades.
Epstein, J.	2016	Estados Unidos	Cuáles son las herramientas y los modelos que las escuelas pueden utilizar para fomentar que las familias quieran involucrarse en la educación de sus hijos. También habla sobre la importancia de la evaluación en estos procesos de participación a largo plazo.
Razeto, A.	2016	Chile	En el artículo se proponen cuatro reflexiones para visibilizar la relevancia que tienen las familias en el sistema educativo y para sugerir la necesidad de instalar en la escuela nuevos programas y acciones que contribuyan a fortalecer la relación con las familias.

Mora Figueroa, J., et al.	2016	España	A través de un programa que se crea para los alumnos que tienen Dificultades de Aprendizaje de la Lectura (DAL), la investigación busca comprobar si la implicación de los padres en el proceso de enseñanza mejora el aprendizaje de los alumnos que tienen DAL.
Álvarez-Álvarez, C.	2017	España	La investigación propone los grupos interactivos como herramienta para aumentar la participación de las familias en la escuela a nivel de aula.
Syriopoulou-Delli, C. K., y Polychronopoulou, S. A.	2019	Grecia	El estudio se enfoca en, a través de alumnos que tienen Trastorno del Espectro Autista, investigar las opiniones de las familias y de la escuela sobre la organización y la gestión de las metodologías para mejorar la participación y la comunicación entre ellos.
Arias-Sánchez, S., et al.	2020	España	Investiga sobre la inclusión en el Sistema Educativo Español para visibilizar el derecho a la educación igualitaria de las personas con diversidad funcional y para detectar necesidades de formación en los futuros profesionales.
García-Sanz, M. P., et al.	2020	España	Se busca investigar sobre las ayudas que ofrece el equipo docente a las familias para que éstas quieran participar en la AMPA y en el CEC.
Cárcamo, H., y Jarpa-Arriagada, C.	2021	Chile	A raíz de un estudio a futuros docentes, se pretende investigar el por qué a veces hay dificultades para que las familias se impliquen en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Carmona, P., et al.	2021	España	Pretende comprobar a través de un estudio si las familias que tienen hijos con NEE se implican más en el proceso de aprendizaje de los niños y en la participación en el centro que aquellas familias que no tienen hijos con NEE.
López, N. C., y Linares, Á. S.	2021	España	Investiga sobre los procesos de participación de las familias en la escuela y sobre la relación entre ambos contextos, que se explica en tres ejes: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad; y la participación de las familias en la organización y gestión de la escuela.
Paccaud, A., et al.	2021	Suiza	El objetivo de este estudio es investigar la relación entre las familias y la escuela en Suiza, en especial sobre la satisfacción que tienen las familias con el colegio y los factores que lo hacen posible.
Fiuza-Asorey, M. J., et al.	2021	España	Investiga acerca de las percepciones que tienen las familias y los docentes con respecto a la cultura, política y la práctica de inclusión. El objetivo es comprender la realidad desde una perspectiva inclusiva para que después se puedan proponer acciones de mejora.
Yulianti, K., et al.	2022	Países Bajos	El objetivo de la investigación es estudiar las relaciones del “Liderazgo transformacional” para que los padres se quieran involucrar con la escuela y estudiar también las prácticas en las que los profesores invitan a las familias para que participen en la escuela.