

La participación de las familias en los proyectos Erasmus+ de un centro de primaria y secundaria

Amaya Puertas Yáñez

Universidad de Valladolid. Colegio JABY

mariaamaya.puertas@alumnos.uva.es

amayapuertas@colegiojaby.es

Recibido: 6.06.2020

Aceptado: 4.09.2020

Resumen

Las investigaciones han demostrado que la internacionalización de un centro educativo y la participación educativa de las familias aumentan la calidad de la educación. Estos dos factores, sin embargo, no suelen darse conjuntamente. Por un lado, la internacionalización ha estado ligada tradicionalmente al ámbito de la educación superior, donde la participación de las familias tiene un sentido diferente al de etapas educativas previas. Por otro lado, el programa Erasmus+, clave para la internacionalización educativa en Europa, sí incorpora desde hace años la movilidad y la participación directa de alumnado y profesorado de centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria, pero no incluye la participación familiar entre sus objetivos formales. En este artículo se analiza un caso concreto, el del Colegio JABY de Torrejón de Ardoz (Madrid), donde las familias participan de forma activa en las actividades de los proyectos Erasmus+, incluidas las movilidades. A través de entrevistas, observación y grupos de discusión, técnicas de recogida de información desarrolladas con una orientación comunicativa, se presentan las diferentes aportaciones e impactos que la participación educativa de las familias ha tenido en las propias personas participantes, en la comunidad escolar y en la relación de las familias con el colegio.

Palabras clave

Erasmus+, estudio de caso, participación educativa de las familias, formación de familiares, movilidades europeas de aprendizaje.

The participation of families in the Erasmus + projects of a primary and secondary school

Abstract

From different researches and experiences it has been shown that both the internationalization of a school, as well as the educational participation of families, increases the quality of education. These two factors, however, do not usually occur together. On the one hand, internationalization has been linked until relatively recently to the field of higher education, where the participation of families has a different meaning than it does in the primary and secondary educational stages. On the other hand, although the Erasmus + program, key to the internationalization of education in Europe, includes the mobility and direct participation of students and teachers from pre-primary, primary and secondary schools, it doesn't include, family participation among its formal aims. This article analyzes a specific case, JABY School in Torrejón de Ardoz (Madrid), where families actively participate in Erasmus+ project activities, including mobilities. Through different techniques of information collection, developed with a communicative orientation, this article presents the different contributions and impacts that the educational participation of families has had on the participants themselves, on the school community and on the relationship of the families and the school.

Key words

Erasmus+, case study, educational family participation, family education, INCLUD-ED, European learning mobilities.

Introducción

El programa Erasmus+

El origen formal del programa Erasmus+ se encuentra en el Acta Única Europea, firmada en 1986 por los 12 países miembros que en ese momento formaban la Comunidad Europea. En 1987 nacerá Erasmus, como programa sectorial de movilidad entre campus universitarios europeos (Asenjo & Urosa, 2017). El programa tomó su nombre en latín del filósofo, teólogo y filólogo, Erasmo de Rotterdam y es, a la vez, un acrónimo de **E**uropean **R**egion **A**ction **S**cheme for the **M**obility of the **U**niversity **S**tudents

Años más tarde, el Tratado de Maastricht de 1992 o Tratado de la Unión Europea (TUE), se plantea como objetivo principal de la política educativa promover el sentido de integración europea entre los jóvenes, enseñar los idiomas de los Estados miembros, apoyar el intercambio de estudiantes y personal y reconocer diplomas y títulos extranjeros (The Maastricht Treaty on European Union, 1997). Para ello se apoyará la cooperación en el campo de la educación a través de programas que mejoren el intercambio de conocimientos y el nivel educativo, de acuerdo con el supuesto de construir una “Europa sin fronteras ni barreras”. El tratado incluye además el “principio de subsidiariedad”, dando la iniciativa a cada uno de los países, y permitiendo “consolidar y ampliar las actividades ya existentes gracias a una segunda generación de programas de cooperación y de movilidad educativas que se adoptaron a lo largo de los años noventa, como los programas Sócrates, Leonardo da Vinci o Tempus” (Valle, 2004, p.32).

Desde el programa Sócrates, iniciado en 1994, en el cual participaban 31 países de la Unión Europea, hasta el programa Erasmus + (2014-2020), se han desarrollado otros dos programas de cooperación europea en el ámbito de la educación, el programa Sócrates II (2000-2006), y el programa Lifelong Lear-

ning Programme (2007-2013). Los tres programas previos al actual Erasmus+ contaban con acciones específicas para las diferentes etapas y sectores educativos, siendo el nombre Erasmus el que se siguió utilizando para las acciones vinculadas a la educación superior y Comenius el que aglutinaba las acciones enmarcadas en la enseñanza escolar. En todos sus años de vida, con diferentes nombres y dimensiones, el programa siempre ha tenido como fundamento la movilidad, que permita el intercambio de ideas y conocimientos para alcanzar principal finalidad: el encuentro de culturas y pueblos y la cohesión europea (Asenjo & Urosa, 2017). Un ejemplo de esto es la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, referente a la movilidad, que, bajo el título *Carta Europea de Calidad para la Movilidad*, en el apartado 2 de los considerandos, plantea:

La movilidad aproxima a los ciudadanos y mejora el entendimiento mutuo. Favorece la solidaridad, el intercambio de ideas y un mejor conocimiento de las distintas culturas que forman Europa; por lo tanto, la movilidad contribuye a la cohesión económica, social y regional

En 2014 se pone en marcha el programa Erasmus+ (2014-2020), un programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte, que es el resultado de la integración de los distintos programas europeos desarrollados previamente: el Programa de Aprendizaje Permanente – Erasmus (educación superior), Leonardo da Vinci (formación profesional), Comenius (educación escolar), Grundtvig (educación de adultos), La Juventud en Acción y cinco programas internacionales (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink y el programa de cooperación con países industrializados). Además, por primera vez, Erasmus+ ofrecerá también apoyo de la UE al deporte, especialmente al de base. La ejecución de este nuevo programa se llevará a cabo conjuntamente entre la Comisión y las Agencias Nacionales de los países miembros de la Unión Europea. Erasmus+ es un programa de gran dimensión y alcance que se divide en distintas acciones, con objetivos determinados y específicos para cada una de ellas.

Dentro de estas acciones, la investigación que refleja este artículo se desarrolla en el marco de la Acción Clave 2 (KA2), y, en concreto, de las Asociaciones Estratégicas (KA229), que “permiten que los centros educativos colaboren entre sí y también con otras organizaciones para llevar a cabo intercambios de

personal y alumnos, mejorar los métodos de aprendizaje y enseñanza, así como la calidad y la relevancia de la educación y la formación” (Unión Europea, 2018).

Una de las grandes diferencias, y a la vez oportunidades, en relación a otras acciones de los programas previos, es la posibilidad de realizar movilidades con alumnos de educación primaria y secundaria, dentro de las “Actividades transnacionales de aprendizaje, enseñanza y formación”. Estas movilidades pueden ser de corta duración (entre 3 días y 2 meses) o de larga duración (de 2 a 12 meses), dirigidas estas últimas a alumnos a partir de 14 años (Comisión Europea, 2020).

Las movilidades de corta duración de alumnado tienen como objetivo que los alumnos de diferentes países puedan trabajar juntos en actividades vinculadas a los objetivos del proyecto y las actividades que se desarrollan a lo largo de la movilidad están diseñadas para ofrecer experiencias de aprendizaje internacional a los alumnos, desarrollar su entendimiento de la diversidad de culturas y lenguas europeas y ayudarles a adquirir las competencias sociales, cívicas e interculturales necesarias para su desarrollo personal (Comisión Europea, 2020).

Por otro lado, las movilidades de larga duración para alumnos a partir de 14 años, permiten que los alumnos puedan pasar un periodo en un centro escolar en el extranjero, con una familia de acogida. En estas movilidades es importante que los centros de envío y acogida garanticen unos resultados de aprendizaje de alta calidad, que ofrezcan el debido reconocimiento a los alumnos participantes y que los apoyen de manera constante durante su periodo de movilidad (Comisión Europea, 2020).

Además, para las personas adultas participantes en estas movilidades, la experiencia constituye una actividad de formación permanente, reconocida por las diferentes Consejerías de Educación, y, en concreto, la de la Comunidad de Madrid (2018), que incluyen la participación de los docentes en movilidades de los proyectos Erasmus+ como actividad de formación permanente del profesorado, con asignación de créditos de innovación.

La participación familiar

La participación educativa de las familias y otros miembros de la comunidad educativa en los centros escolares es una de las actuaciones educativas de éxito identificadas por la investigación INCLUD-ED, Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa desde la Educación (2006–11), proyecto del 6º Programa Marco de la Comisión Europea. El proyecto tuvo como principal objetivo identificar las acciones educativas que contribuyen a la consecución de la inclusión educativa para todos, con especial atención a los grupos vulnerables. (INCLUD-ED Consortium, 2009). Esta actuación educativa de éxito, está además avalada, posteriormente, por la literatura científica (Díez-Palomar, Gatt & Racionero, 2011; Flecha, 2012 y 2015; Bonell & Ríos, 2014).

El proyecto INCLUD-ED identifica cinco formas diferentes de participación de las familias: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa (Flecha, 2015; García & Ríos, 2014).

En la participación informativa, las familias son informadas sobre las actividades, el funcionamiento y las decisiones del centro escolar. Por otro lado, en la participación consultiva, las familias pueden participar en la toma de decisiones, pero con una influencia limitada en las mismas. En relación a estas dos formas de participación, no existen evidencias científicas sobre su impacto en la mejora educativa. Sin embargo, las siguientes tres formas de participación, sí favorecen la mejora de los resultados educativos del alumnado. Estas formas de participación son:

La participación decisiva, en la que familias y otros miembros de la comunidad educativa monitorizan los resultados educativos del centro escolar, y forman parte del proceso de toma de decisiones. Otro tipo de participación con impacto en la mejora de los resultados educativos es la participación evaluadora, en la que las familias y los miembros de la comunidad están implicados en el seguimiento y evaluación de las actividades y aprendizajes que se realizan en el centro escolar. Finalmente, el quinto tipo de participación mencionada, la participación educativa, es la que se da, de manera especial, en el caso de esta investigación, y supone la participación en las actividades de tipo educativo y en los procesos de aprendizaje del alumnado, tanto dentro como fuera de la escuela (INCLUD-ED, 2011; Díez-Palomar & Kanés, 2012; Sánchez, Reyes & Villarroel, 2016).

La participación educativa se divide, a su vez, en dos (Flecha, 2012; Bonell & Ríos, 2014): la formación de familiares y la participación en actividades de aprendizaje. La denominada formación de familiares parte de las necesidades y de las demandas expresadas por las propias familias y personas de la comunidad. Esto implica que los contenidos y horarios de la formación se deciden conjuntamente entre el profesorado del centro y las personas adultas participantes (Amador & Girbés, 2016).

En relación a la formación y participación de familiares es un asunto clave que la formación previa de la persona no se considere una barrera para su participación activa en actuaciones educativas de éxito, (Valls & Kyriadides, 2013) o, como plantea Amartya Sen (1999), la importancia de proporcionar formación a las madres, ya que son ellas las que monitorean y modelan la educación de sus hijas e hijos.

La formación de familiares tiene gran impacto en la vida de las personas participantes en la formación, mejorando su autoestima y aumentando su implicación en otros espacios de la escuela (Martínez, & Niemela, 2010). En este sentido, como plantea Epstein (1991), si las familias acuden a los centros a formarse, se implican también más, con el consecuente impacto en el aprendizaje del alumnado.

Una de las actuaciones educativas de éxito más importantes en relación a la formación de familiares, son las tertulias literarias dialógicas (Soler, 2004). A través de esta actuación, familiares y otros miembros de la comunidad educativa tienen acceso a las principales obras de la literatura clásica universal. La tertulia hace posible un espacio basado en el diálogo igualitario. Algunos de los principales resultados de esta actuación son el aumento del nivel educativo de las familias, la coordinación entre el discurso de la escuela y el discurso en el hogar, el aumento de las expectativas de las familias en relación a su propio aprendizaje y al de sus hijos, el incremento de la diversidad de referentes positivos en la escuela, la mejora de la percepción de los familiares y el alumnado en relación al valor de la educación, la transformación de prejuicios, y el incremento de la motivación por aprender del alumnado (Amador & Girbés, 2016).

El segundo tipo de participación educativa de las familias se da en actividades de aprendizaje, tanto en las horas y espacios lectivos en la escuela, como

en actividades extraescolares (Flecha 2012). Éstos son espacios donde el profesorado, las familias y otros miembros de la comunidad trabajan conjuntamente para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. (INCLUD-ED, 2009; Díez-Palomar, Gatt & Racionero, 2011).

La participación educativa de las familias conecta la escuela con la comunidad, y multiplica las interacciones que aumentan los aprendizajes y la motivación del alumnado. Los niños alcanzan un aprendizaje más profundo gracias a la participación de los familiares en diversas actividades, tanto en contextos formales como no formales. (Bonell & Ríos, 2014, Herrero & Brown, 2010).

Por otro lado, gracias a la diversidad de las personas que participan en actividades de aprendizaje y a la organización dialógica, se superan estereotipos culturales y de género. La pluralidad que se vive en los centros ofrece a las niñas y a los niños referentes positivos a quienes dirigirse, que comparten una visión sobre la importancia de la escuela y construyen una escuela compartida por toda la comunidad. (Martínez & Niemela, 2010).

También facilita que el equipo directivo estreche las relaciones con las familias y otras personas del entorno, y que la escuela en su conjunto adopte una actitud colaborativa hacia el contexto en el que se inserta (Bonell, 2016), y genera una mayor participación y la superación de barreras personales y sociales (Serrano, Díez-Palomar, & Guasch, 2018).

Lars Bonell (2016) realiza un extenso estudio de los diferentes autores que han investigado sobre la participación familiar en las escuelas, entre cuyas aportaciones destacan, por su relación con este estudio, Mutch & Collins (2012), que plantean cómo la buena relación entre los centros escolares y las familias tienen los siguientes beneficios para las familias:

... más información sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas y sobre cuestiones relacionadas con el currículo y los programas de trabajo de la escuela; expectativas compartidas hacia la obtención de aprendizajes; relaciones más fuertes con los niños y niñas, y la transformación de las conversaciones en el hogar sobre cuestiones escolares; mayor disfrute y celebración de las habilidades de los pequeños; el sentimiento de estar realizando contribuciones valiosas al aprendizaje del alumnado; mayor confianza a la hora de ir a la escuela e inte-

ractuar con el profesorado; mayores oportunidades de conocer a otros y otras familiares en un ambiente de seguridad y confianza; la sensación de apoyo a su rol como adultos y adultas responsables de los niños y niñas; y un sentimiento de orgullo por los avances escolares. (Bonell, 2016, p.23)

Un elemento fundamental para mejorar la participación de los familiares son las altas expectativas del profesorado, ya que las personas pueden aprender y participar independientemente de su bagaje cultural o su nivel educativo (Díez-Palomar, Gatt & Racionero, 2011). Por otro lado, la participación educativa de las familias, así como las interacciones que genera, crean un clima de altas expectativas hacia el alumnado y hacia las propias familias. Trasladar este contexto de altas expectativas al centro educativo, al profesorado y a la comunidad en general, contribuirá a mejorar los resultados educativos (García, Martín & Sampé, 2012).

Además, es necesario que se respeten los principios del diálogo igualitario para que esta participación sea efectiva. La escuela facilita la participación de las familias si las interacciones están basadas en la sinceridad y el consenso sin coerción. (Bonell & Ríos, 2014; Soler & Flecha, 2010). Es necesario partir de la premisa de que todas las personas pueden participar en diálogos que afecten a sus vidas, como resultado de nuestra capacidad universal de lenguaje (Habermas, 1984), así como del reconocimiento de la inteligencia cultural de las personas (Ramis & Krastina, 2010).

El objetivo del presente trabajo de investigación ha sido identificar, en un caso concreto, las aportaciones e impactos de la participación familiar en el desarrollo de los proyectos Erasmus+.

El caso

El Colegio JABY es un colegio concertado ubicado en Torrejón de Ardoz, Madrid. En el año 2014, coincidiendo con el inicio de la nueva etapa del programa Erasmus+ (2014-17), el colegio inició también su proyecto de internacionalización, siendo los proyectos de movilidad europea Erasmus+ su eje vertebrador. Actualmente el Colegio JABY es un centro de línea 2 en las etapas concertadas de infantil, primaria y secundaria, y tiene un grupo en cada nivel de

bachillerato y, aparte de los proyectos Erasmus+, desarrolla otras acciones dentro del proyecto de internacionalización del centro.

En el año 2014, el colegio llevaba dos años desarrollando actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED, 2011) en algunos niveles de primaria, que se han ido ampliando a toda la etapa y a todas las áreas instrumentales. Vinculada a estas actuaciones, así como a la trayectoria previa del colegio, desde el origen del proyecto de internacionalización, el centro tenía claro que la participación de las familias es un componente esencial de la organización escolar, y no una actividad opcional (Epstein et al., 1997).

En estos años el centro ha coordinado y participado en siete proyectos Erasmus+, en los que la participación de las familias, si bien ha sido de carácter educativo desde el inicio de los proyectos, ha ido ampliándose, profundizando en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha & Torrego, 2012). Las familias (padres, madres, abuelas y abuelos, hermanos...) participan en las actividades de los proyectos, especialmente en las que se desarrollan durante la movilidad de las escuelas socias al colegio, tanto dentro del aula como fuera del centro escolar, en horario lectivo y extraescolar. Además, muchas de las familias participantes son familias de acogida de los estudiantes de otros países europeos que participan en las movilidades. Hace dos años, las familias se incorporaron también a la coordinación de uno de los proyectos Erasmus+, centrado en el intercambio de experiencias en torno a las actuaciones educativas de éxito. En este proyecto los familiares participan de forma directa en las movilidades que se realizan a otros países europeos, y en la tertulia literaria dialógica sobre clásicos de la literatura universal, compartidos con el resto de los centros socios. Al igual que el profesorado y los alumnos participantes, los familiares reciben una certificación de su experiencia internacional. Esta certificación no solo avalla una serie de competencias, también proporciona mayor sentimiento de seguridad a las personas que la consiguen (Serrano, Díez-Palomar & Guasch, 2018).

Fruto de la evaluación compartida de estas experiencias, la participación educativa de las familias está integrada ya en los actuales y futuros proyectos Erasmus+ del centro.

Metodología

Este artículo surge del trabajo de investigación de una tesis doctoral, realizada desde la metodología cualitativa de investigación, y en concreto con un estudio de caso, centrado en las transformaciones que se han producido en los últimos años en el Colegio JABY, de Torrejón de Ardoz (Madrid), gracias al desarrollo de varios proyectos Erasmus+. La investigación se ha llevado a cabo con una orientación comunicativa, vinculada a la metodología comunicativa crítica de investigación.

El estudio de caso

Martínez (1990, p.58) define el estudio de casos como “una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso”. Por otro lado, para Stake (2010, p. 11), el estudio cualitativo de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

En cuanto a sus características, Merriam (1988) define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, resultando muy útil para analizar problemas prácticos o situaciones determinadas. Precisamente esa particularización y especificidad del caso es el eje del interés de Sautú (2003). La potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local (Hamel et al. 1993).

Rodríguez, Gil & García (1996, pp. 91-92) realizan una recopilación de definiciones en torno al “estudio de caso”, tras la que concluyen: “Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.”

Álvarez & San Fabián (2012) también analizan las aportaciones de diferentes autores y en base a este análisis plantean una serie de características básicas de los estudios de caso que los diferencian de otros métodos de investigación. En relación al presente estudio, destacarían las siguientes: se realiza una des-

cripción contextualizada del objeto de estudio en la que el investigador trata de observar la realidad con una visión profunda, centrándose en las relaciones y las interacciones, para poder ofrecer una descripción fiel del fenómeno investigado, incorporando diversas fuentes de datos.

Hay otras características del estudio de caso que se ven transformadas al incorporar la orientación comunicativa de la investigación.

La orientación comunicativa

La metodología comunicativa crítica es una perspectiva metodológica basada en la idea de que todas las personas pueden contribuir a la construcción de conocimiento (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006).

No se trata de ser o no ser. Una investigación es comunicativa crítica si sigue la orientación comunicativa crítica; y lo será tanto más cuanto más se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la distinguen. Pero se ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira aunque no se logre plenamente. (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 53)

Al incorporar la orientación comunicativa, la realidad se concibe como una construcción de las personas, cuyos significados se crean comunicativamente a través de la interacción entre personas. Las situaciones sociales dependen de los significados construidos en esas interacciones, por lo que la realidad no existe de manera independiente a las personas que la experimentan (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). Además, se considera que el conocimiento científico se genera a través del diálogo entre la persona investigadora y las personas investigadas, incluyendo a las personas investigadas en la producción del conocimiento científico. (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012).

Al reconocer la capacidad de interpretar de todas las personas, desde la orientación comunicativa se entiende a su vez la interpretación de la información como un proceso de negociación de definiciones susceptibles de consenso, entre la persona investigadora y las personas investigadas (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 99). Para que esto sea posible, la persona investigadora presenta a las personas investigadas las interpretaciones realizadas,

con el fin de consensuarlas mediante el diálogo igualitario, y llegar a interpretaciones compartidas (Gómez & Vargas, 2003).

El rigor científico se alcanza abriendo el proceso de interpretación a todos los actores sociales y fruto del diálogo igualitario e intersubjetivo que se establece con ellos se alcanza una interpretación de la realidad enriquecida, que hace avanzar el conocimiento científico (Gómez et al. 2012, p. 39)

Para que el diálogo igualitario sea efectivo, debe darse sin jerarquía interpretativa; esto es, la validez de las interpretaciones no depende de la posición de poder o la posición social que ostenta quien las realiza sino de la validez de los argumentos que se aportan para justificar las interpretaciones (Gómez & Díez, 2009; Puigvert, Christou, et al., 2012).

Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador [...]. Por ello, es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. (Gómez et al. 2006: 43-44)

La orientación comunicativa ha estado presente en los diferentes aspectos presente estudio, en la organización del proceso de investigación, en la elección y aplicación de las técnicas de recogida de datos, en el análisis de los datos y en la elaboración de conclusiones (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006).

Técnicas de recogida de información

Las claves del método escogido, el estudio de caso, así como de la orientación comunicativa, han encaminado las técnicas que se han diseñado para la recogida de la información.

La orientación comunicativa ha transformado, de alguna manera, las técnicas propias del estudio de caso, siendo la principal transformación realizada la del papel que desempeña la persona investigadora. Desde la orientación comunicativa la persona investigadora tiene la obligación de aportar al diálogo los conocimientos más relevantes que proporciona la comunidad científica interna-

cional sobre la problemática de estudio concreta. De esta forma, se combina el conocimiento científico y la voz de las personas participantes en los espacios de diálogo igualitario que se generan durante el proceso investigador. (Gómez & Holford, 2010, p. 26). Por otro lado, se establece un diálogo en igualdad entre la persona investigadora y la persona participante, desde el diseño de los guiones hasta el análisis de la información. Este diálogo es la base para la creación de significados necesarios para construir la realidad social. (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006)

Además, las personas participantes no solo han formado parte de las técnicas de recogida desde un plano de igualdad, sino que han participado directamente en la interpretación y análisis de la información, así como en la elaboración de las conclusiones.

La primera de las técnicas de recogida de información utilizada ha sido la observación comunicativa (Flecha, Vargas & Dávila, 2004). La observación comunicativa permite recoger las conductas habituales de las personas, sus actitudes, interpretaciones, habilidades, los elementos característicos del lenguaje no verbal, etc. (Gómez, J., 2004). La persona que investiga y las personas investigadas tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones. El diálogo con las personas observadas sirve para poner en común los objetivos en los momentos iniciales, así como los resultados de la misma. En la observación comunicativa la persona investigadora no solo observa y toma notas, sino que comparte con las personas observadas el significado y la interpretación de sus acciones (Bonell, 2016). De esta manera, las conclusiones fruto de la observación comunicativa son el resultado del proceso dialógico de creación de significados conjunta (Gómez et al., 2011). La observación comunicativa se ha realizado durante tres cursos escolares, de 2017 a 2020. El proceso previsto hasta junio de 2020 se ha tenido que finalizar antes, debido a la crisis sanitaria y el consecuente cierre de centros escolares y aplazamiento de moviidades Erasmus+ a partir de mediados de marzo de 2020. Para registrar la información recogida con la observación comunicativa se ha utilizado un cuaderno de campo.

La segunda de las técnicas de recogida de información utilizada ha sido la entrevista semiestructurada con dimensión comunicativa. En la entrevista semiestructurada, el entrevistador planifica los diferentes temas que se tratarán en

las preguntas, siendo flexible el orden de formulación (Grupo LACE, 1999). En el caso de estudio, se han utilizado guías de entrevista, que se han facilitado previamente a las personas entrevistadas, y que contenían una serie de preguntas relacionadas con las preguntas de investigación. (Flick, 2012; Kvale, 2011), que no constituían un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales que se intentarían cubrir con cada persona entrevistada. (Taylor & Bogdan, 1994).

En algunos casos se ha tratado de una entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1994), en los que la persona entrevistadora y entrevistada han tenido más de un encuentro, con el objetivo de alcanzar la comprensión de las interpretaciones de la persona entrevistada respecto a su experiencia, expresadas con sus propias palabras.

La orientación comunicativa ha incorporado un diálogo reflexivo entre quien investigaba y la persona entrevistada (Flecha, Vargas, & Dávila, 2004), con el objetivo de avanzar en la reflexión y la interpretación, recogiendo los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar y las interacciones con las que la persona elabora sus construcciones sociales y las aplica para resolver situaciones concretas de su vida cotidiana.

Las entrevistas pueden realizarse de manera presencial o no presencial y su duración puede ser muy variable (Fontana & Frey, 2005). Las entrevistas se pueden llevar a cabo con una sola persona en el caso de las entrevistas individuales o con varias personas en el caso de las entrevistas grupales (Ruiz, 2009). En las entrevistas grupales las personas participantes pueden ayudarse a recordar eventos, a profundizar en las interpretaciones o a compartir experiencias sobre un mismo asunto (Fontana & Frey, 2005). En el caso del presente estudio, las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y junio de 2020. Teniendo en cuenta las circunstancias de la crisis sanitaria anteriormente mencionada, así como las medidas de seguridad y prevención necesarias, se realizaron 9 entrevistas, de las cuales 6 fueron individuales y 3 grupales, 5 se realizaron de manera presencial, siguiendo las medidas sanitarias y de distanciamiento social necesarias, y 4 se realizaron virtualmente, a través de videoconferencia. Todas ellas fueron grabadas con el consentimiento de las personas participantes y de sus tutores legales, en el caso de los estudiantes menores. La duración de las entrevistas varió entre 40 y 75 minutos.

Finalmente, la tercera técnica de recogida de información han sido los grupos de discusión comunicativos. En estos grupos, la interpretación y la reflexión se realizan de forma colectiva y entre iguales. Las personas que forman el grupo se conocen entre ellas, tienen relación como participantes en una actividad común, en este caso los proyectos Erasmus+ del centro. Esta característica facilita un entorno de confianza y diálogo (Flecha, Vargas, & Dávila, 2004).

En los grupos de discusión comunicativos un colectivo de entre cinco y ocho personas se relacionan desde el diálogo igualitario (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). La persona investigadora no es un participante más en el diálogo, sino el responsable de aportar el conocimiento científico sobre el tema que se está tratando; además, se asegura de que todas las personas participan y que el diálogo se centra en el tema de estudio. El diálogo en el grupo permite interpretar la realidad de manera colaborativa y realizar un segundo encuentro para revisar colaborativamente las interpretaciones y conclusiones. Como en las herramientas anteriores, es necesario que las interacciones entre la persona investigadora y los participantes del grupo de produzcan en un marco de diálogo igualitario, aunque sus conocimientos sobre el tema sean diferentes.

Participantes

Para este artículo se ha recogido la percepción de familiares, profesorado y la dirección del centro, aunque el análisis de la información se ha centrado en las cuestiones específicas relativas a la participación de familiares en los proyectos Erasmus+ y las transformaciones o impactos que esta participación supone, tanto para las familias como para los proyectos y el propio centro escolar. Se detallan a continuación las técnicas utilizadas, así como el carácter y frecuencia de las mismas y los perfiles de las personas participantes.

Tabla 1. Técnicas de recogida de la información por tipo y perfiles

Tipo	Perfiles	Formato	Número	Participantes
Entrevistas individuales semiestructuradas con orientación comunicativa	Familias	Presencial	1	1
	Profesorado	Presencial	3	3
	Dirección	Presencial	1	1
		Online	1	1
	Alumnos	Online	1	1
PAS	-	-	-	
Entrevistas grupales semiestructuradas con orientación comunicativa	Familias	Online	2	5
	Profesorado	-	-	-
	Alumnos	-	-	-
	PAS	Mixta	1	3
Grupo discusión comunicativo	Familias	Presencial	2	11
	Profesorado	Online	2	10
	Alumnos	Online	1	5
	PAS	-	-	-
Total			15	41

Análisis e interpretación de la información

Las categorías de análisis generales utilizadas en el proyecto se establecieron a través de la revisión de la literatura sobre el tema y fueron: 1) Impacto en la formación de los familiares, 2) Impacto en las expectativas familiares, 3) Impacto en la autoestima, la autonomía y el bienestar de los familiares y 4) Mejoras en la relación con el centro educativo. Fruto de la observación comunicativa, se introdujo una la tercera categoría, dividida en dos subcategorías, que no estaba prevista inicialmente. La subcategorías de “autoestima” y “autonomía” proporcionan información sobre la influencia de haber participado en los proyectos en la percepción de las mujeres sobre la autoestima y la autonomía (Bosch, 1998). La subcategoría de “bienestar” recoge información relacionada con la percepción de los participantes sobre su bienestar psicológico y emocional y sobre la influencia que la participación en los proyectos ha tenido en estos elementos (Hilal & McGrath, 2016).

El contenidos de las técnicas de recogida de información se ha transcrito en su totalidad y para el presente artículo se ha analizado y codificado teniendo en

cuenta las categorías de análisis. Las citas literales seleccionadas como evidencias que se presentan son representativas de los resultados consensuados conjuntamente entre la persona investigadora y las personas participantes (García, Ruíz & Comas, 2019).

Para garantizar el anonimato de las aportaciones y facilitar el procesamiento de la información, las entrevistas y grupos de discusión comunicativos han sido codificados, utilizando las iniciales de las técnicas que aparecen en la tabla anterior (EI, EG y GD), así como la letra inicial del colectivo al que pertenece el participante (Familias, Profesorado, Dirección) y un número de referencia.

Resultados

La participación educativa de las familias, tanto en contextos formales como no formales en las diferentes actividades y movilidades (exteriores y locales) de los proyectos Erasmus+, supone una serie de transformaciones e impactos, reflejados en las categorías de análisis utilizadas. Algunos de ellos ya están presentes en otras investigaciones sobre la participación educativa de las familias en el centro escolar, y otros son consecuencia directa de las características de los proyectos Erasmus+. Un miembro del equipo directivo y una de las familiares participantes en las movilidades locales y exteriores, hablan de estas características y de su impacto.

Estamos hablando que es un proyecto de vida, que no se realiza solo en el aula sino que se realiza en tiempo fuera del aula, con convivencia, con pernociación, etc... todo este tipo de experiencia rompen un poco las barreras, las murallas de la escuela se hacen mucho más porosas. Nos ha permitido hacer el colegio más permeable para las familias, al ser una experiencia mucho más allá de lo académico, y eso ha sido importante para realizar cambios mucho más difíciles. (EID39)

Todas las demás experiencias las vas a poder vivir de una forma u otra, pero esta experiencia no la puedes vivir como no sea en este contexto, en un proyecto Erasmus. (GDF01)

En relación al impacto en la formación de familiares, una de las transformaciones es la mejora de la competencia en comunicación en una segunda lengua, el inglés, con el refuerzo de la seguridad personal a la hora de desenvolverse en una segunda lengua en contextos internacionales, y con la motivación para seguir aprendiendo y mejorando. Varias de las madres participantes, especialmente en las movilidades exteriores, lo han expresado.

Da igual que hables mal, da igual que cometas errores, si te van a entender. Lo importante es comunicarte. Está claro que no eres nativo y que vas a hablar mal o vas a hacer expresiones españolas. Las vas a meter ahí como inglesas, pero eso da igual. (GDF05)

Decir “jolín, quiero comunicarme y no puedo, y decir, voy a aprender un poquito más de inglés”. Yo hablo desde mi punto de vista, cuando he estado en Cambridge, que he estado 5 días, que no entendía ni papa, el último tampoco, pero ya cogía algunas palabras, y dices, pues yo ya podría saber más inglés. Pues quizás eso, el decir yo me apaño, como nos hemos apañado nosotras también, pero es cierto que te motiva un poco y decir, pues quiero, y quiero relacionarme mejor, y quiero hablar... Y luego, ya lo he dicho, retomar el inglés, de hecho me estoy planteando el apuntarme a una Academia, porque es verdad que te quedas con el gusanillo. (EGF14)

En el caso del impacto en la autoestima, la autonomía y el bienestar de los familiares, éstos han percibido procesos de crecimiento personal, mejora de la autoestima y de su bienestar psicológico y emocional.

Yo, a mí, el Erasmus me ha cambiado, mi familia estaba enloquecida conmigo, quiero decir, en mi familia no me reconocía porque yo soy una persona asustadiza, me conocéis. Entonces, claro, que ocurre, que no entendían, como si yo, con lo que he sido durante toda mi vida, que me ha costado, que he vivido muy, muy protegida. El hecho de mandar a mi hija a Finlandia, con diez años, era una cosa incomprensible. Claro, para mí ha sido un vuelco, un vuelco a nivel familiar, personal, la relación con las madres, con la madre que ha tenido a mi hija, con las madres de las niñas que estuvieron en mi casa. (GDF06)

La participación en las movilidades exteriores supone, en muchos casos, una experiencia de vida que afecta a distintas dimensiones personales, relacionadas con las tres primeras categorías de análisis.

A mí me resultó liberadora. Estás en un proceso de tu vida que eres madre y parece que dejas de ser persona. Y aunque yo siempre me revuelto contra eso, es lo que toca y la dedicación es la que es, estás trabajando y siendo madre. Entonces el vivir una experiencia, es una maravilla. A mí retomar el tema del inglés me hizo ilusión, verme ahí que entendía bastante, que estaba súper oxidada, pero que no había perdido, y luego me encantó. No había estado nunca en Cambridge, fue espectacular, y luego el tema de la universidad, por ejemplo, que te daban ganas otra vez de ponerte a estudiar, la biblioteca, a nivel personal me resultó muy reconfortante y liberador y muy muy agradable. (EGF13)

Una transformación que también es percibida por otros miembros de la familia, como es el caso de un padre, en relación a su pareja, que ha participado en movilidades exteriores.

Porque me parece que también vuelve diferente. Limpia muchas inseguridades. Sobre todo por el tema idiomático. Yo lo noto cuando vuelve. Viene, con esa experiencia, y también ha reforzado sus lazos con el colegio y las amigas. Siente un valor diferente en su vida cotidiana. (GDF10)

Además, tiene un especial impacto en la percepción de la diversidad cultural, y en la transformación de prejuicios.

Te quita miedos, quita muchos miedos, muchos miedos de padre, de madre, de miedo al extranjero, miedo a muchas cosas, miedo a lo desconocido que viene, miedo a que tu hijo vaya a un desconocido. (DGF05)

En la experiencia de la tertulia literaria dialógica con profesores, alumnos y familiares, con textos clásicos y compartidos con los colegios socios del proyecto Erasmus+, se han creado nuevas prácticas de lectura, se han transformado las interacciones entre familiares, alumnado y profesorado, y nuevas expectativas culturales y académicas.

En las ocasiones en las que las tertulias han sido realizadas con personas de otros países y en inglés, con la complejidad que esto supone, te lleva a la conclusión de la necesidad de que aprendamos bien el idioma ya que será necesario para obtener más oportunidades. Hemos participado padres, madres alumnos y profesores y gracias a esta actividad hemos adquirido conocimientos y

compartido vivencias difíciles de realizar fuera de este contexto. Es muy interesante ver las diferentes interpretaciones de una misma lectura, llevándonos hacia la reflexión y la curiosidad. (EIF00)

La participación de las familias en la Tertulia de los viernes es primordial, los alumnos demuestran “ser queridos” desde la mirada de la familia y de los profes. Es un vínculo afectivo-educativo entre los alumnos, profes y familias (EIP17)

Una de las prioridades de los proyectos Erasmus+ es la inclusión y garantizar la igualdad de oportunidades real, especialmente en el caso de colectivos vulnerables. En este sentido, las familias también perciben estas ventajas de la participación en los proyectos.

Creo que también el permitir a través del colegio que hay familias que a lo mejor no nos podríamos plantearnos irnos todos afuera, nos ha permitido mandar a nuestros hijos a disfrutar de algo que a lo mejor no se podía ofrecer como familia. (GDF06)

En cuanto a la relación con el centro educativo, la relación de las familias participantes con los estudiantes multiplican las interacciones en torno al aprendizaje, crean sentido hacia el colegio y aumentan los referentes positivos y afectivos de los alumnos, lo que repercute también en la creación de un sentido de pertenencia y comunidad en torno al colegio.

Mis experiencias Erasmus de viaje han sido maravillosas, pero me ha dado algo más, una relación con alumnos que no son tus hijos, que tú no eres su profesora y es una cosa así que no la vamos a vivir de otra forma. Yo por lo menos yo no voy a tener eso. Porque tú eres o madre, o profesora o amiga, pero como madre de otro alumno, como acompañante, como madre responsable de otro alumnos, eso es una cosa nueva que habrá que darle un nombre. Eres un familiar Erasmus y esa sensación es que, a los niños yo los veo, a tu hijo, a todos, es un cariño que les tienes, que te tienen ellos, a ti y tienes unas vivencias con ellos que no vamos a tener de otra forma. (GDF01)

La experiencia de ser familia de acogida, de vivir la experiencia internacional a nivel local, también tiene un gran impacto en la dinámica y las interacciones familiares, en el refuerzo del sentido de comunidad y el establecimiento de re-

des de apoyo familiar y en la propia relación con el colegio. A lo largo de esa semana, además, todos los miembros de las familias estrechan su vínculo con el colegio, y participan de forma activa y directa en las actividades del proyecto.

Yo creo que ellos (los niños) han experimentado con los programas estos, algo que no se podían pensar, y es que los padres formamos parte del tema de la educación. No es sentarte con ellos con un libro, es el ir al colegio, meternos dentro el viajar con los niños. En mi caso concreto, que nunca estoy, cuando venían los niños para mi era una integración total. En mi casa, ha habido muchos (alumnos Erasmus), y por eso me he metido más en el colegio. Y eso mi hijo sí que lo percibía, que yo estaba una semana intensa, metido ahí, y era parte de eso, y eso a él sí que le ha gustado. (GDF10)

Eso, que yo no puedo, que ya lo llevo yo, no te preocupes, ya que quedado con estos niños... Los niños se unen, los padres nos unimos, y al final somos una piña todos. (GDF08)

Yo creo que realmente estás más inmerso en el colegio. Incluso con los padres, tanto con el colegio como con los padres, al final te obliga a convivir las tardes que hemos organizado cosas, hemos ido las diferentes familias juntas. (EGF15)

Tú vas, lo ves como una tela de araña, van sumándose, son interacciones que van creando sinergias y una red también de contactos y de conocimiento de personas. Para mí es interesante. No ves la escuela como algo aislado, donde llevas a tu hijo por la mañana y lo recoges por la tarde, sino que es un sitio que fomenta muchos aspectos de su vida. (GDF05)

Finalmente, la participación educativa de las familias en los proyectos Erasmus+, mejora la relación de las familias con el centro. La implicación de las familias genera confianza y reconocimiento recíproco por parte de todos los adultos responsables de la educación de la niños, familiares y profesorado, así como un sentimiento de pertenencia y orgullo por los proyectos y los logros compartidos.

No es llegar al colegio, dejar a tu hija, aquí te quedas y luego vengo a buscarte y me voy. De esta manera tú tienes que ir al colegio, tienes que ir a unas

reuniones, te tienen que contar, tú tienes que participar, al final te involucras más. (GDF03)

Nuestra relación con el colegio ha sido buena y estrecha, pero a partir de empezar todos estos proyectos, la implicación que tú tienes como familia te hace tener más cercanía que antes. Eso al final yo creo que beneficia a tus hijos y a todos. Con este tipo de proyectos en los que tú estás implicado, en lo que tus hijos también, conoces a sus amigos, conoces a sus padres, conoces a sus profesores... al final se crea un círculo, que yo creo que nos acaba beneficiando a todos. La relación a partir de esto es mucho mejor, es mucho más cercana y al final yo creo que nos beneficiamos todos. (EIF00)

Esta percepción también es compartida por el profesorado, como muestran las palabras del orientador y la directora del centro.

Influye en la percepción que tiene del cole, de manera muy positiva. Ya de por sí las familias están implicadas con el tema de grupos interactivos las familias están muy metidas en el colegio, tienen una imagen muy buena del cole, y se ha notado incluso en momentos como ahora con el confinamiento, que son capaces de entender lo que sucede, y arrimar el hombro, y sienten mucho más vínculo con la institución. (EIP19)

Hay muchísimos menos problemas con las familias, como las familias forman parte de los proyectos del cole, se sienten más JABY que nunca, y defienden el colegio a muerte. Si hay algún despiste o fallo, son mucho más comprensivos, porque saben el trabajo que lleva detrás de muchísima gente que está trabajando para que sus hijos, incluso ellos, puedan tener esta experiencia. La relación con los padres, especialmente con los padres que están viajando, es increíble, somos más comunidad que nunca. Forman parte ya del colegio. (EID38)

Conclusiones

Los resultados del estudio en relación a los efectos e impactos de la participación educativa que se plasman en este artículo, son coherentes con las investigaciones mencionadas en el mismo. Sin embargo, sus efectos en el con-

texto de los proyectos Erasmus+, es un ámbito aun sin explorar debido, sobre todo, a las dos cuestiones enunciadas con anterioridad: la relativa novedad de los proyectos de movilidad Erasmus+ en las etapas de infantil, primaria y secundaria; y el hecho de que la participación de las familias no sea uno de los objetivos formales de este tipo de proyectos, lo que consecuentemente afecta a las pocas experiencias existentes.

Los proyectos Erasmus+ ofrecen una oportunidad única para enriquecer y profundizar en los impactos positivos y las transformaciones que la comunidad científica internacional ya ha demostrado en relación a la participación educativa de las familias en el centro escolar. Estos impactos afectan a una diversidad de ámbitos, como son el crecimiento personal, la autoestima, el aumento de expectativas académicas y culturales, la ruptura de prejuicios y la superación de miedos, la creación de redes interfamiliares de apoyo, la inclusión de familias vulnerables en experiencias internacionales de aprendizaje, multiplicación de interacciones de aprendizaje para los alumnos y los propios familiares, la generación de sentido hacia la escuela y el aprendizaje, la mejora de la relación de las familias y la escuela, y de las familias y el profesorado, la creación de vínculos y de sentido de pertenencia en la comunidad escolar, y la mejora de la calidad de la educación que se ofrece desde el colegio.

En cuanto a las limitaciones del estudio, estarían concentradas en el hecho de haber utilizado la experiencia de un solo centro educativo, como caso de estudio, así como la escasez de estudios previos enfocados a la participación familiar en los proyectos Erasmus+, lo que podría afectar a la transferibilidad de los resultados.

Este hecho sería a su vez, un punto de partida para futuros desarrollos, que podrían profundizar en los mismos objetivos del presente estudio, aportando evidencias que confirmasen los resultados obtenidos, e incluso incorporar de qué manera la participación familiar incide en la calidad de los propios proyectos Erasmus+.

Referencias

1. ÁLVAREZ, C., & SAN FABIÁN, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12.
2. AMADOR, J., & GIRBÉS, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(367), 27. doi: pym.i367.y2016.005
3. ASENJO, J. T., & UROSA, B. M. (2017). El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 123–141. doi:org/10.15366/jospoe2017
4. BONELL, L., & RÍOS, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177–191.
5. BONELL, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
6. Comisión Europea. (2020). *Erasmus+ Guía del Programa* (Vol. 2).
7. Consejería de Educación (2018). *Orden 2453/2018, de 25 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, que regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid*
8. DÍEZ-PALOMAR, J., GATT, S., & RACIONERO, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
9. EPSTEIN, J.L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. En S.B. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.

10. EPSTEIN, J. L., COATES, L., CLARK, K., SANDERS, M. G., & SIMON, B. S. (1997). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press.
11. FLECHA, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. doi:10.4471/remie.2012.16
12. FLECHA, A., GARCÍA, R., GÓMEZ, A., & LATORRE, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183-196.
13. FLECHA, J.R., & TORREGO, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 36, 15-24.
14. FLECHA, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
15. FLECHA, R., VARGAS, J., & DAVILA, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11(11), 21-34.
16. FONTANA, A., & FREY, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 693-727). Thousand Oaks: SAGE Publications.
17. GARCÍA, C., RUÍZ, L., COMAS, M. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. doi: 10.17583/remie.2019.4188
18. GARCÍA, C., MARTÍN, N. y SAMPÉ, M. (2012). La Implicación y la Participación de las Familias: Elementos Clave para la Mejora del Aprendizaje en los Centros Educativos con Alumnado Inmigrante. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (13), 192-212.
19. GIRBÉS, S., GAIRAL, R. & TORREGO, L. (2019): The participation of Roma and Moroccan women in family education: educational and psychosocial bene-

- fits / Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales, *Cultura y Educación*, DOI: 10.1080/11356405.2019.1656487
20. GÓMEZ, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
21. GÓMEZ, A., PUIGVERT, L., & FLECHA, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
22. GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M., & FLECHA, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial S.A.
23. GÓMEZ, A., PUIGVERT, L., & FLECHA, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
24. GRUPO L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
25. HAMEL, J., DUFOUR S. & FORTIN D. (1993). *Case study methods*. California, Sage Publications.
26. INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
27. HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. (Two volumes). Boston, MA: Beacon.
28. HERRERO, C. & BROWN, M. (2010) Distributed cognition in community-based education, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253–68.

29. MARTÍNEZ, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez, Juan Bautista (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 57-69). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
30. MARTÍNEZ, B., & NIEMELA, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69–78.
31. MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE no 9.
33. MUTCH, C., & COLLINS, S. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167– 187.
34. RAMIS, M. & KRASTINA, L. (2010) 'Cultural intelligence in the school', *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–52.
35. RODRÍGUEZ, G., GIL, J., & GARCÍA, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
36. RUIZ, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
37. SÁNCHEZ, A., REYES, F. & VILLARROEL, V. (2016) Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 347-367. doi: 10.4067/S0718-07052016000400019
38. SAUTÚ, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
39. SERRANO, M. Á., DíEZ-PALOMAR, J., & GUASCH, M. (2018). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios*

Pedagógicos (Valdivia), 44(3), 35–54. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300035>.

40. STAKE, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
41. TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
42. Unión Europea. (2018). *Guía práctica para responsables de centros educativos*. <https://doi.org/10.2766/835349>.
43. VALLE, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
44. VALLS, R. & KYRIAKIDES, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213

