A photograph of children gathered around a large, textured map of Europe. One child's hand is pointing to a specific location on the map. The map is made of a material that gives it a three-dimensional, topographical appearance.

Implicación parental en el colegio para la mejora del rendimiento escolar

IO1 - Revisión empírica de los modelos de Tutorización para implicar a padres y madres en situación desfavorable en la educación de sus hijos e hijas

Número de proyecto: 2018-1-RO01-KA201-049200



Implicación parental en el colegio para la mejora del rendimiento escolar
Número de proyecto: 2018-1-R001-KA201-049200

Colaboradores

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare – CCF

Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca

Scoala Gimnaziala Simion Barnutiu

Parents International

Alternatív Közgazdasági Gimnázium

BAGázs

Amadora Inova

Aproximar CRL

Igaxes

Autores

Eszter Salamon, Luca Janka Laszlo, Luminita Todea

Coordinador del proyecto

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare – CCF

Persona de contacto: Mihaela Pinteș-Traian (Director del Proyecto)

E-mail: accfunbm@yahoo.com

Dirección:

Contribuciones

Nos gustaría agradecer los comentarios, sugerencias y críticas constructivas de todos los colaboradores en el proyecto.

Fecha de publicación

26.04.2019

www.parentrus.eu

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea dentro del marco del Programa E+. Esta publicación refleja únicamente las opiniones del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.

Tabla de contenido

<i>IO1 - Revisión empírica de los modelos de Tutorización para implicar a padres y madres en situación desfavorable en la educación de sus hijos e hijas</i>	1
Colaboradores	Erro! Marcador não definido.
Introducción	Erro! Marcador não definido.
1. Compromiso parental	Erro! Marcador não definido.
Implicación y compromiso parental	7
Los beneficios y tipos de compromiso parental con la escolarización.	Erro! Marcador não definido.
<i>El papel de los docentes en el fomento del compromiso parental (Goodall, 2018)</i>	12
Trabajar con padres y madres "de difícil acceso"	13
Derribar mitos acerca del compromiso de alto impacto	14
Aportación de un aprendizaje familiar	15
2. Prácticas efectivas de implicación parental	16
Políticas europeas sobre implicación parental.	16
Prácticas europeas inspiradoras en el campo de la inclusión parental	17
3. Tutorización	20
Concepto de tutorización	20
Resultados de programas anteriores	21
Fundamentación empírica	22
Papel de los tutores/as	23
El espacio para la tutorización.	25
Tutorización y educación infantil	26
4. Recomendaciones	29
Bibliografía	32
Anexo - Prácticas inspiradoras utilizadas para el estudio.	33

*"Incluso un padre abusivo quiere lo mejor para su hijo"
(Andrea Gruber, Pressley Ridge Hungría)*

Introducción

Este informe presenta los primeros resultados intelectuales (IO1) del proyecto Parent'rus. Este proyecto prevé la creación de un programa de tutorización dirigido a progenitores, docentes y educadores clave en la comunidad. El objetivo es empoderar a madres y a padres, especialmente los que proceden de un entorno socioeconómico bajo para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial. En el equipo, participan personas de nacionalidad rumana, portuguesa, húngara, española, además de universidades y una organización internacional.

IO1, que se ha llevado a cabo conjuntamente por todo el equipo del proyecto, resume los enfoques y ejemplos efectivos de compromiso o implicación de progenitores vulnerables en el aprendizaje de sus hijos e hijas, ofrece una visión general de las metodologías que han resultado efectivas y ejemplos de tutorización dirigidas a personas vulnerables. Con este fin, se han recopilado y analizado recursos bibliográficos y prácticas inspiradoras con los siguientes objetivos:

2. **Ofrecer un panorama claro de la investigación más actualizada en torno al compromiso e implicación de los padres y madres** para ofrecer una base teórica para el trabajo del equipo del proyecto. La revisión de las publicaciones relacionadas con el tema se realizó pensando en aquellos padres y madres con los que la escuela tradicionalmente ha encontrado más dificultades a la hora de comunicarse o que, según se estima, son menos efectivos a la hora de apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas.
3. **Explicar ciertos casos de implicación o compromiso efectivos de los padres y madres**, es decir, proyectos principalmente financiados por la UE, a nivel nacional o local. La razón tras la que se esconde la investigación intensiva de tales casos fue identificar prácticas que combinen la implicación de los padres y madres con la tutorización para no hacer lo mismo de siempre y tener un punto de partida válido para que otros programas intelectuales de Parents'rus trabajen hacia el objetivo de la inclusión social y puedan proporcionar oportunidades equitativas para la educación.
4. **Evaluar y describir los modelos de tutorización** que han demostrado tener éxito en otros contextos, analizarlos desde el punto de vista del proyecto con el fin de proporcionar una base metodológica para el trabajo del Equipo.

Los autores trabajaron metódicamente sobre la base de la investigación documental, una combinación de revisión bibliográfica de investigación y un análisis de prácticas inspiradoras con un historial positivo comprobado. La investigación documental se llevó a cabo como una investigación secundaria basada en los datos disponibles y recientes sobre la investigación sobre el compromiso parental, los programas e iniciativas relacionados con el campo cuya efectividad ya ha sido probada, iniciativas y estrategias que han demostrado ser inefectivas en el caso de los padres y madres vulnerables y la metodología de tutorización disponible. El objetivo de esta investigación documental es informar sobre los resultados intelectuales del proyecto Parent'rus para implementar las estrategias y la metodología más prometedoras, así como evitar fracasos que se han ido repitiendo a lo largo de los años.

En las primeras tres secciones (1. Implicación de los padres y madres, 2. Prácticas efectivas en la implicación parental, 3. Tutorización), los autores realizan un informe basado en la investigación documental sobre la implicación y la tutorización parental, y en la última parte (4. Recomendaciones), han llevado a cabo un intento de resumir las ventajas, los desafíos y los elementos que requieren atención al implementar un modelo de tutorización para la implicación parental, especialmente en el aprendizaje de niños y niñas individualmente.

1. Compromiso parental

Implicación y compromiso parental

Los progenitores son los principales educadores de sus hijos e hijas. Esta afirmación tiene una doble implicación: por un lado, no hay necesidad de investigar para demostrar que los padres y madres son los primeros en educar a sus hijos e hijas desde el nacimiento, también hay un sólido conjunto de evidencias que muestran que hasta los 11 años de edad los progenitores tienen el mayor impacto en los resultados del aprendizaje de sus hijos e hijas, aunque parezca que el niño es independiente y sus progenitores no influyen (Desforges 2003). Después, este rol lo asume su grupo coetáneo, pero los progenitores siguen siendo el segundo grupo con mayor impacto. Por lo tanto, para el éxito educativo y para un aprendizaje efectivo de un niño o niña individualmente, las actitudes de sus progenitores son cruciales.

En la siguiente sección, citamos investigaciones sobre la implicación y compromiso parental: la primera es una invitación a participar en un proyecto que ya está en marcha y la segunda es un procedimiento de creación conjunta entre colaboradores (la escuela y la familia), que reconocen mutuamente su papel e impacto y trabajan en

colaboración en torno al aprendizaje. Aunque está fuera de la esfera de esta revisión, es importante mencionar que en la pedagogía moderna que tiene en cuenta los derechos de los niños y niñas, esta intervención solo puede diseñarse incluyendo su participación como colaboradores competentes (consulte la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño).

La diferencia entre implicar y comprometer a los padres y madres se puede describir de esta manera:

<i>Implicación</i>	<i>Compromiso</i>
Quién	
Padres y madres	Padres y madres e hijos e hijas + familia y comunidad.
Responsabilidad	
Escuela con enseñanza en el centro.	Escuela, padres y madres, estudiante con aprendizaje en el centro.
Cómo	
Iniciativa escolar, reuniones formales.	Flexibilidad de forma y temporalización.
Comunicación	
Unilateral – De la escuela a casa	Bilateral, uso de la tecnología.

(Salamon, 2017)

Los beneficios y tipos de compromiso parental con la escolarización.

En los países desarrollados, el papel que se espera que desempeñen los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas ha cambiado significativamente en los últimos 20-30 años. Ahora se les presiona para que participen, actuando "... casi como un consumidor selectivo en los mercados educativos" y vigilando y garantizando el compromiso de sus hijos e hijas con la educación "(Selwyn 2011). Las evidencias en este campo (Harris y Goodall, 2008, Desforges & Abouchar, 2003) también muestran claramente que la implicación de los progenitores produce mejores resultados en los jóvenes. Esto hace que resulte básico involucrar a los padres y madres en la educación escolar, un enfoque que ha ganado un impulso político que se ha generalizado en muchos países europeos.

Sin embargo, sigue siendo algo controvertida la definición de lo que se entiende por implicación o compromiso parental con la escuela, el tipo de interacciones y los métodos que tienen más probabilidades de beneficiar a los niños y niñas, el papel y la responsabilidad de las partes implicadas, especialmente en el caso de los padres y madres, los docentes y el equipo directivo de las escuelas. Los políticos, los investigadores, las escuelas, los docentes y los grupos de padres e hijos no se han conformado con definiciones o prioridades compartidas que a veces llevan a confusión. Aunque a menudo se presenta como un "concepto unificado", la implicación o compromiso parental "tiene varias interpretaciones que se aceptan o no según diferentes teóricos" (Crozier, 1999: 219). A menudo, diferentes partes implicadas lo utilizan de manera que conduce a luchas de poder y tensiones entre ellos (ibid. 220) y, en ocasiones, también conduce a algún tipo de "juego de atribución de la culpa". Como ilustra el estudio de Harris y Goodall de 2008 sobre la interacción parental en las escuelas, mientras que los padres y madres tenían más probabilidades de entender su implicación como apoyo a sus hijos e hijas, estos últimos, por su parte, veían a sus padres y madres como "un apoyo moral". En el caso de los docentes, lo consideraban como un "medio para alcanzar un mejor comportamiento y apoyo para la escuela" (2008: 282). Esto conduce a una división entre las expectativas de las escuelas hacia los progenitores y viceversa.

La clasificación de las prácticas de Epstein (2002) se ha utilizado ampliamente para establecer una tipografía para la implicación parental en la escuela. Es importante tomar nota del hecho de que Epstein va más allá de la noción de implicación o compromiso en el aprendizaje del niño o niña individualmente, ya que introduce la

noción de escuelas en colaboración, que se rigen sobre la base de una apreciación mutua y equilibrada del hogar y la escuela, la cual tiene un gran impacto en el establecimiento de estructuras de liderazgo participativo.

El Marco de Epstein (2002: 6) define seis tipos de implicación:

<p>1. Educación parental: <i>prácticas que establecen un ambiente de aprendizaje positivo en el hogar.</i></p>	<p>2. Comunicación: <i>comunicación entre el colegio y los progenitores sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes.</i></p>	<p>3. Voluntariado: <i>implicación parental y oportunidades de voluntariado en la escuela.</i></p>
<p>4. Aprendizaje en el hogar: <i>comunicación entre los progenitores y la escuela con respecto a las actividades de aprendizaje en el hogar.</i></p>	<p>5. Toma de decisiones: <i>implicación parental en la toma de decisiones y gestión de la escuela.</i></p>	<p>6. Colaboración con la comunidad: <i>el acceso de los padres y madres a los recursos de la comunidad que aumentan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes</i></p>

Es importante señalar que esta tipología no tiene jerarquía alguna, aunque algunas escuelas y docentes consideran que son niveles de diferente valor y que formulan expectativas infundadas hacia padres y madres cuya necesidad de implicación es diferente (Hamilton, 2011).

Goodall y Montgomery (2013) han defendido un enfoque más refinado que aleja el interés de las interacciones parentales con la escuela hacia un enfoque más específico en el aprendizaje infantil. Realizan una distinción clave entre la implicación y el compromiso sugiriendo que esta última evoca un "sentimiento de pertenencia a esa actividad mayor al existente con la simple implicación" (2013: 399) y propone avanzar de la implicación parental en la escolarización al compromiso con el aprendizaje de los niños y niñas. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no se

limita a la escuela y a la importancia de apoyar el aprendizaje infantil dentro y fuera de la escuela. Asimismo, afirma que puede ser particularmente importante en el caso de los padres y madres (y, por supuesto, de los niños y niñas) procedentes de minorías étnicas, con bajos niveles educativos (y malas experiencias durante su propia educación) o aquellos que se enfrentan a dificultades económicas, a quienes, según ha demostrado la investigación (ibid. 400), les resulte probablemente más difícil implicarse con la escuela, pero que, sin embargo, tienen un fuerte compromiso con el aprendizaje de sus hijos e hijas. Este es un tema clave a considerar a la hora de diseñar modelos de tutorización para padres y madres en el proyecto Parent'rus.

Goodall (2017) insta a un cambio de paradigma hacia un partenariado que se base en los siguientes principios formulados sobre la base de reconfigurar el modelo bancario de educación de Freire para la realidad del siglo XXI:

- 1. El personal de la escuela y los progenitores participan a la hora de apoyar el aprendizaje del niño.**
- 2. El personal de la escuela y los progenitores valoran el conocimiento que cada uno aporta al partenariado.**
- 3. El personal de la escuela y los progenitores participan en el diálogo acerca del aprendizaje del niño.**
- 4. El personal de la escuela y los progenitores actúan en colaboración para apoyar el aprendizaje mutuo y el aprendizaje del niño o niña.**
- 5. El personal de la escuela y los progenitores respetan la autoridad legítima de sus roles y aportaciones mutuas para apoyar el aprendizaje**

De acuerdo con Kendall (2018), estos marcos reconocen la naturaleza compleja y dinámica de las relaciones entre el aprendizaje infantil, la escuela y progenitores y abren oportunidades significativas para el diálogo y la renegociación de roles y responsabilidades, pero probablemente puede que su alcance no vaya más allá de cuestionar el paradigma tradicional de las relaciones entre la familia y la escuela. La reconfiguración de estas relaciones precisa de una reflexión sobre el propósito de aprender e ir más allá de las prioridades inmediatas y, a menudo, limitadas de las escuelas, en base a las pruebas y otras responsabilidades políticas (Grant, 2009: 14). Grant nos recuerda que "reconfigurar la vida de los niños y niñas fuera de la escuela y la vida familiar simplemente de acuerdo con un proyecto educativo" podría llevar al "peor de los casos", en el que los niños y niñas se vean "continuamente modelados

por progenitores y docentes ambiciosos" (Grant, 2009: 14). Además, sugiere que muchos padres y madres, de manera bastante comprensible, pueden optar por esforzarse en separar los límites entre la escuela y la vida familiar viendo "como parte de su tarea, proteger a sus hijos e hijas de las intrusiones escolares en la familia y cerciorándose de que socializan, juegan y se relajan además de aprender" (ibid.).

Esto nos conduce a la necesidad de explorar las razones para la no implicación o para incluir solo bajos niveles de la misma en la escolarización la hora de diseñar cualquier intervención relacionada con el empoderamiento de los padres y madres.

El papel de los docentes en el fomento del compromiso parental (Goodall, 2018)

1. Por lo general, el personal de la escuela debe dar el primer paso para lograr que los padres y madres se comprometan.
2. Los docentes deben asegurar a los progenitores que se hallan del mismo lado, que ambos quieren lo mejor para el niño o niña.
3. Los docentes deben evitar juzgar y etiquetar a los progenitores, y estar listos para entender la situación desde una perspectiva más amplia. Cada padre o madre (y docente) es diferente, todos tienen diferentes competencias y fuerza. Cuando se trata a padres y madres como colaboradores, no como problemas, sus competencias pueden ser utilizadas y explotadas en beneficio del aprendizaje del niño o niña.
4. Los docentes deben darse cuenta de que la mayoría de los progenitores ya están haciendo mucho para ayudar a que sus hijos e hijas aprendan, estas actividades deben ser reconocidas, elogiadas y desarrolladas. Asegurar a los padres y madres que sus esfuerzos tienen un efecto serio en el desarrollo del niño o niña puede ser motivador y un gran estímulo para que continúen con su labor.
5. Los docentes y el personal de la escuela deben ser fácilmente accesibles y estar disponibles para conversaciones y preguntas. Además, deben usar un lenguaje que sea comprensible para cualquier padre o madre, ya que la jerga puede ser aterradora y socava la relación dentro del partenariado.

6. Los docentes deben fomentar un enfoque escolar integrador; resulta beneficioso cuando todos trabajan en la misma dirección (L. Ritók, 2017).

Trabajar con padres y madres "de difícil acceso"

El término "difícil de alcanzar" a menudo se ha utilizado para "etiquetar" y patologizar a "los padres y madres que, según se considera, viven al margen de la escuela o de la sociedad en general, que están excluidos socialmente y que, aparentemente, tienen que ser "devueltos" y reincorporados como partes implicadas (Crozier y Davis, 2007). Aunque la etiqueta ha sido discutida y abordada en las publicaciones y la práctica recientes, sigue siendo un concepto que se mantiene en los discursos de políticas y prácticas en Europa (Hamilton 2017: 301) y puede tener repercusiones específicas para el grupo al que se dirige el proyecto Parent'rus. Campbell (2011) define a los padres y madres "de difícil acceso" como aquellos que "tienen niveles muy bajos de compromiso con la escuela; no asisten a reuniones escolares ni responden a los intentos de comunicarse con ellos; exhiben altos niveles de inercia a la hora de superar las barreras percibidas ante la implicación" (2011: 10). El término se usa a menudo para referirse a los padres y madres que no reproducen las actitudes, valores y comportamientos de una norma clasificada como de una "clase media blanca" descrita en Desforges, que, según Crozier y Davies (2007), respalda consciente o inconscientemente las expectativas de la escuela. Aquí vemos la definición utilizada peyorativamente para describir el déficit característico de "no responde", que está explícitamente vinculado a la situación económica, la clase y el origen étnico, lo que termina por estigmatizarlos. Esta definición también incluye a "otros" grupos específicos de padres y madres.

Goodall y Montgomery (2013) abordan la situación de los **padres y madres que a menudo están "etiquetados" como "de difícil acceso" porque es posible que la escuela aún no haya facilitado una forma adecuada o efectiva de establecer relaciones con ellos.** Los hallazgos del Proyecto Engaging Parents in Raising Achievement (EPRA –Comprometer a padres y madres para alcanzar el éxito) indicaron que para algunos padres y madres, a menudo caracterizados como "de difícil acceso", las escuelas, especialmente la escuela secundaria, pueden ser como un "sistema cerrado", como hostil o desorientador, tal vez debido a las experiencias de los padres y madres en la escuela o a las relaciones estructurales más amplias que provocan que se sientan en una posición negativa en relación a la "autoridad de la escuela" (Harris y Goodall, 2008).

Goodall y Montgomery también exigen que se preste atención a la manera en que los problemas sociales y culturales posicionan a los diferentes grupos de padres y

madres en relación a la escolarización. Al citar el trabajo de Reay (2000), Harris y Goodall (2008) se centran en la forma en que los padres y madres de clase media tienden a aumentar su deseo por conseguir un puesto más alto para asegurarse de que mantienen una ventaja relativa a medida que aumentan las aspiraciones educativas de las clases más bajas. Sostienen que, de esta manera, se aseguran de que se sigan fabricando barreras a medida que se derriban otras, como el acceso a la educación.

Derribar mitos acerca del compromiso de alto impacto

La revisión sistemática de Desforges (2002) de los beneficios obtenidos a partir de la implicación de los padres y madres en el éxito escolar de los niños y niñas destaca su grado de importancia. Descubrió que mientras los progenitores participaban en una amplia variedad de actividades para fomentar el progreso educativo de sus hijos e hijas (incluido el intercambio de información, la implicación en eventos y la gestión escolar), **el grado de implicación de los padres y madres estaba fuertemente influenciado por la clase social y el nivel educativo de las madres: cuanto más alta era la clase y el nivel académico de la madre, mayor era el alcance y el grado de implicación.** Además, la revisión también observó que los bajos niveles de autoconfianza de los progenitores, la falta de comprensión del "papel" en relación a la educación, y la privación psicosocial y material también tenían un impacto negativo en los niveles de implicación en la vida escolar, ya que **algunos padres y madres simplemente "rechazaban la implicación por los recuerdos de su propia experiencia educativa, por su interacción con los docentes de sus hijos e hijas o por una combinación de ambos"** (2003: 87), o en algunos casos, los padres y madres nunca habían tenido una educación formalizada y no tenían experiencia en el ámbito escolar (Ivanova, 2013, Ives y Lee, 2018). La revisión concluyó que si bien las interacciones de calidad con la escuela (por ejemplo, el intercambio de información y la implicación en eventos y la gestión) son características de la implicación positiva de los padres y madres en la educación, el éxito escolar de un niño estaba significativamente más limitado a una interrelación compleja en la que entraba en juego una variedad mucho más amplia de factores sociales y culturales, incluida la "buena educación de los hijos e hijas en el hogar por parte de padres y madres... la existencia de un entorno seguro y estable, la estimulación intelectual, la comunicación entre progenitores e hijos e hijas, buenos modelos de valores constructivos tanto sociales como educativos y altas aspiraciones relacionadas con la realización personal y el buen civismo; (2002: 5). **Identificar la "buena educación en el hogar" como factor clave a la hora de determinar el éxito educativo infantil.** La revisión encontró que esta forma de implicación "funciona indirectamente en los resultados escolares al ayudar al niño a construir un autoconcepto pro-social y favorable al aprendizaje con altas aspiraciones educativas" (2003: 87) y tuvo un

impacto mucho mayor en el rendimiento que los efectos de la escuela en los primeros años de escolarización en particular. Al agrupar estos factores como "implicación parental espontánea", el informe comparaba la correlación positiva con los logros alcanzados por parte de niños y niñas con los efectos de "las intervenciones que tienen como objetivo mejorar los niveles espontáneos de compromiso"(ibid. 5). A pesar del sustancial alcance y variedad de las actividades de intervención, que incluía programas educativos, vínculos entre la familia y la escuela, y la educación familiar y comunitaria, la revisión no pudo encontrar una correlación positiva entre estas actividades y los datos de rendimiento productivo, sugiriendo que "todavía estaba por alcanzarse el nivel de logro adicional que se podría esperar".

Price-Mitchell pone un énfasis excesivo en el aprendizaje escolar como el único objetivo prioritario de las interacciones entre el hogar y la escuela. Como tales, las escuelas ofrecen una "visión mecánica" que, en lugar de conectarlos, separa a los educadores y progenitores con una visión en la que "los educadores se ven a sí mismos como expertos" en el aprendizaje infantil "en lugar de establecer relaciones equitativas" (2009: 5). Según ella, esto crea relaciones jerárquicas y limita la capacidad para comprender y desarrollar colaboraciones que creen nuevos conocimientos. (2009: 8).

Price-Mitchell destaca la forma en que el capital social circula dentro del contexto escolar y su potencial para incluir o excluir a los progenitores de diferentes grupos sociales y culturales. Citando a Santana y Schneider (2007), Mitchell-Price sugiere que "los progenitores con bajos ingresos y de diversos trasfondos étnicos que tradicionalmente cuentan con menos acceso a los recursos para sus hijos e hijas se benefician enormemente de las redes sociales como forma de obtener beneficios que, de otra manera, serían inaccesibles para ellos" (2009: 19). Hamilton sostiene que esto requiere que los docentes desarrollen una "mentalidad con proyección" (2017: 313) que vaya más allá de "fomentar la concienciación de las reglas y expectativas entre padres y madres" y trabaje hacia una exploración profunda y reflexiva de su propia posición sociocultural como "docente" y representante de la autoridad, y asuma la responsabilidad en los procesos y prácticas interactivas entre la escuela y la familia.

Aportación de un aprendizaje familiar.

Se ha aludido a la aportación educativa de un Aprendizaje Familiar en algunas publicaciones hasta ahora. La definición oficial de aprendizaje familiar por la presidencia luxemburguesa de la UE es "El objetivo del aprendizaje familiar es desarrollar una cultura de aprendizaje en las familias y proporcionarles a los padres y

madres las competencias necesarias para que apoyen la educación de sus hijos e hijas y, al mismo tiempo, vuelvan a comprometerse con la educación y la formación".

En la base de todo esto, se encuentra un enfoque social y humanista del aprendizaje construido sobre la base de los principios básicos de "los padres y madres son educadores, el reconocimiento de que el lenguaje es poder y la importancia clave del diálogo en la educación" (Mackenzie, 2009: 5-6). Tradicionalmente dirigida tanto a las familias como a las comunidades desfavorecidas que pueden estar viviendo en situación de pobreza y exclusión social por varias razones, la aportación de un aprendizaje familiar incorpora resultados cuantitativos y cualitativos. Los primeros se basan en mejoras en los logros alcanzados por los progenitores y los niños y niñas en temas de alfabetización y matemáticas, y en el desarrollo de competencias laborales para el padre o madre, mientras que los segundos se basan en la mejora de la confianza, las competencias interpersonales y un mejor bienestar mental y físico.

Sin embargo, las iniciativas de aprendizaje familiar solo son útiles para el grupo objeto del proyecto Parents'rus si se centran en el aprendizaje y si la escuela está dispuesta a cambiar también en beneficio de su alumnado.

Si bien es posible que no tengan un impacto directo en los resultados de aprendizaje infantil (véase arriba), estas aportaciones son herramientas útiles para un apoyo del aprendizaje parental de por vida.

2. Prácticas efectivas de implicación parental Políticas europeas sobre implicación parental.

Varios informes y estudios (CE, 2012; OCDE, 2006, 2009 y 2012a y Eurostat, 2014, MEMA 2017) confirman que todavía existen obstáculos significativos en las vías educativas de los niños y niñas con un trasfondo migratorio o romaní en los sistemas educativos de los Estados miembros de la UE. La mayoría de los Estados miembros de la UE han desarrollado, hasta cierto punto, políticas educativas para niños y niñas migrantes y romaníes. Sin embargo, son grandes las diferencias en la profundidad, el alcance y el apoyo de estas medidas (MEMA 2017). Eurydice ha informado de que altos porcentajes de niños y niñas (especialmente migrantes y romaníes) en situación desfavorable sufren discriminación en los sistemas escolares y, en la mayoría de los países, también existe claramente una clara brecha en la cantidad de logros alcanzados, lo que se ve agravado por un aumento de la intolerancia y la xenofobia en la mayoría de los Estados miembros de la UE.

Al mismo tiempo, las iniciativas exitosas, en su mayoría locales o municipales, muestran que existen soluciones eficaces para estos problemas si se abordan de manera conjunta. Algunos países han implementado políticas y prácticas nacionales de manera efectiva para la inclusión en la educación (por ejemplo, Irlanda, Austria, Noruega), pero ninguno ha introducido un enfoque sistémico para la inclusión de los padres y madres vulnerables.

En Irlanda, en 2011, el Consejo Nacional de Educación Especial publicó el "Marco de educación inclusiva: una guía para escuelas sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales". El marco viene acompañado de herramientas que permiten que las escuelas muestren lo que están haciendo bien, identificar áreas en las que necesitan mejorar, cuantificar sus niveles de inclusión y establecer planes para abordar las áreas que se deben mejorar.

En Austria, la educación inclusiva ya forma parte de la formación docente, sin embargo, hasta el momento solo es una asignatura optativa. Desde octubre de 2016, el Grupo de Escuelas del Noreste (una cooperación entre la Universidad de Viena y el Colegio Universitario de Formación Docente de Viena, el Colegio Universitario de Formación Docente de la Baja Austria y el Colegio Universitario de Formación Docente de Iglesias cristianas de Viena / Krems) ofrece el nuevo programa de formación docente para secundaria. Se ha establecido recientemente la especialización en educación inclusiva (con focalización en las discapacidades) que los estudiantes pueden seleccionar como alternativa a una asignatura de didáctica. Hasta el momento, la oferta solo está disponible dentro de un grado universitario, pero ya se está planificando un programa para másteres.

En su estudio, Rolf. B. Fasting (2012) revisó la senda que ha seguido Noruega hacia una educación inclusiva y eficiente, y concluye que el conflicto entre "la expectativa de aumentar el rendimiento de todos los alumnos en la educación y el desarrollo de escuelas inclusivas, escuelas para todos, donde se reconozcan y se respeten las diferencias individuales" sigue sin resolverse y crea situaciones contradictorias y confusas para el personal docente, el alumnado y sus familias.

Políticas europeas inspiradoras en el campo de la inclusión parental

Todas las iniciativas y proyectos efectivos en el campo de la implicación parental incluyen un elemento que ayuda a superar las barreras lingüísticas o léxicas y también apoya la inclusión de los propios padres y madres en la sociedad. Sin embargo, los programas efectivos de compromiso a largo plazo a menudo se basan

en la aceptación de las diferencias en los idiomas y las culturas que se hacen visibles en los entornos escolares.

Otro tipo de programa que se implementa en muchos contextos locales tiene como objetivo aumentar la conciencia cultural y crear un entendimiento mutuo. Invitar a los progenitores a los entornos escolares para que introduzcan las culturas de sus países de procedencia crea más confianza en la escuela. Esto es especialmente importante en el caso de los padres y madres que tienen niveles educativos bajos. A menudo, es necesario que el personal de la escuela abandone su zona de confort y las instalaciones de la escuela para acceder a los padres y madres con trasfondo migratorio.

Los programas más exitosos y sostenibles (por ejemplo, las Agencias de Educación Estatal o Escuelas como los Centros de Aprendizaje Comunitarios) se dirigen a toda la comunidad como si fuera un conjunto único y consideran las diferencias culturales y lingüísticas, pero ofreciendo siempre una solución integral.

Hay dos objetivos principales en la implicación o compromiso parental que se exploraron en las prácticas inspiradoras y en las publicaciones relacionadas. Uno es el compromiso parental en el aprendizaje de sus propios hijos e hijas para obtener mejores resultados, la otra es el compromiso en la vida escolar como forma de civismo activo. El segundo enfoque, más amplio, incluye necesariamente el primero, los padres y madres comprometidos con la vida escolar también comprenden la importancia del aprendizaje y apoyan más a sus propios hijos e hijas. Al mismo tiempo, debe mencionarse que un compromiso más profundo en el aprendizaje de sus propios hijos e hijas puede ser efectivo sin un mayor compromiso en la escuela, especialmente si la intervención tiene como objetivo que los progenitores entiendan los procesos de aprendizaje, su papel como educadores primarios y el hecho de que la escuela desempeña un papel poco relevante en el aprendizaje infantil.

Las prácticas inspiradoras en algunos casos se centran en un grupo determinado, por ejemplo, los padres y madres de una determinada nacionalidad o con un nivel educativo específico, mientras que otros tienen un enfoque más holístico, dirigido a todos los migrantes o a todos los padres y madres a los que generalmente es más difícil comprometer y con los que también es más complicado comunicarse. Las prácticas inspiradoras recopiladas durante el período de análisis de necesidades muestran que los modelos efectivos son transferibles de un grupo a otro. Por ejemplo, los programas dirigidos a romaníes y a migrantes a menudo utilizan metodologías muy similares.

Las recomendaciones y los métodos nacidos en proyectos anteriores, como Includ-ED (ver Anexo nº 35), así como FamilyEduNet (ver Anexo nº 17), sobre la base de la metodología desarrollada en el proyecto Include-ED y en la metodología de la escuela colaborativa, ofrecen una utilidad universal en la que puede asentarse el proyecto Parents'rus. Asimismo, es compatible con un enfoque en el que todas las partes interesadas participen en el diseño e implementación de actividades de inclusión y aborde ambas vertientes del compromiso parental: el aprendizaje y la vida escolar.

Parent Involvement 3.0 es un manual útil y general para ayudar a los docentes y directores de escuelas a comprender la importancia y las posibles herramientas de la implicación parental. Los métodos sugeridos se pueden implementar mediante un liderazgo escolar incluso en sistemas en los que la autonomía escolar se encuentra en un nivel bajo.

Las escuelas como Centros de Aprendizaje Comunitario son una iniciativa que está muy en línea con las tendencias políticas actuales, pero su implementación requiere una autonomía escolar completa y un líder educativo comprometido con ella. Sin embargo, incluso los docentes, unilateralmente, pueden implementar ciertos aspectos basándose en la comunidad local con la que trabajen.

Una de las iniciativas más destacables es una herramienta de evaluación simple sobre la implicación parental desarrollada por NPC-p (Consejo nacional de padres y madres - Primaria) en Irlanda, que se puede utilizar para crear conciencia y vigilar el desarrollo en la práctica.

Los proyectos de formación de ParentHelp (ver Anexo nº 36) muestran que sus actividades son igualmente útiles para líderes parentales, docentes y directores de escuelas, debido a que les ayudan a comprender la implicación y compromiso de los padres y madres, aceptar con entusiasmo las diferencias y poder manejar los desafíos.

3. Tutorización

El objetivo de esta sección es explorar qué pueden hacer los buenos tutores/as y un buen alumnado tutorizado para lograr resultados efectivos a lo largo de su senda de transformación para abordar las características específicas de una tutorización eficaz y presentar cómo la tutorización puede ayudar a la inclusión social.

Concepto de tutorización

La tutorización es un proceso basado en el desarrollo de competencias, que combina los procesos de orientación, asesoramiento y formación, que han demostrado ser efectivos a la hora de fomentar la empleabilidad de los grupos excluidos y la inclusión social. La tutorización no es una relación profesional con un cliente ni educación formal, es una relación durante un período de tiempo entre un individuo que posee una mayor experiencia, conocimiento o poder y un alumno tutorizado (receptor) que, en la mayoría de los casos, se encuentra en una posición vulnerable a la hora de beneficiarse de las competencias y capacidades del tutor o tutora (Tolan et al, 2008).

La tutorización es un proceso que implica la interacción entre dos personas en las que el alumno tutorizado (aprendiz) se encuentra en una posición en la que puede beneficiarse del conocimiento, la competencia, la capacidad o la experiencia del tutor o tutora. Existen dos tipos de tutorización: aquella que se realiza con personas con un mismo trasfondo o aquella que se lleva a cabo con tutorizados/as con notables diferencias, lo que significa que, en el primer caso, el tutor/a será una persona que comparte las mismas características del tutor o tutora: edad, datos biográficos, experiencia (Finnegan et al, 2010). La mayoría de los programas de tutorización se centran en el desarrollo de competencias sociales tales como la autoestima, resistencia y la autoeficacia, mientras que también requiere resultados objetivos relacionados con el campo de la intervención: reducción de la delincuencia, educación y empleabilidad (Colley, 2003a; Colley, 2003b). **Una característica distintiva de la tutorización es el valor asignado al componente relacional**, independientemente del tipo de metodología aplicado en la propia tutorización. La construcción de la relación tutor-tutorizado y las motivaciones mutuas son importantes para entender cómo se desarrolla el proceso de tutorización y determinar el grado de consecución en los resultados (Colley, 2003c).

Resultados de programas anteriores

Se eligió la tutorización en el proyecto, ya que es un método de inclusión social ampliamente probado y de uso frecuente. El proyecto Parents'rus se basó en los resultados intelectuales relacionados con la tutorización de proyectos anteriores desarrollados por profesionales europeos, tales como:

MOMIE: Modelos de tutorización para la inclusión y el empleo (2009-2011), centrados en la comparación de la tutorización con tutores-referente y la tutorización profesional;

MEGAN: Evaluación de la Tutorización para grupos y redes excluidos (2012-2014), dedicada a la creación de un modelo de tutorización para grupos estigmatizados;

MPATH: Tutorización del sendero hacia el empleo (2015-2017), dirigido a desempleados con baja cualificación y de larga duración para que puedan acceder o mantener sus puestos de trabajo.

Los proyectos MOMIE y MEGAN demostraron que la tutorización tiene un impacto positivo en los tutorizados/as. Estos dos programas mostraron su efectividad en la mejora de la autoconfianza, las competencias sociales y las redes sociales de apoyo, y destacaron la relevancia de la asociación tutor-tutorizado y la capacidad de los tutores/as para proporcionar apoyo adicional en situaciones donde se deben resolver problemas (Centro para la Inclusión, sd; Finnegan, et al., 2012). Además, un Trabajo de Fin de Máster desarrollado en el seno del proyecto Aproximar demostró que los resultados fruto de los proyectos MOMIE y MEGAN tienen una duración de al menos 2 años, siendo las competencias más valoradas: la autoconfianza y la proactividad. Estas dos competencias permitieron que los tutorizados/as tuviesen más control sobre sus propias vidas y aumentasen su capacidad para enfrentarse a desafíos, superar obstáculos y alcanzar objetivos de vida. (Trabajo Fin de Máster Aproximar, 2016). MPATH también identificó como resultado positivo el aumento de las competencias sociales relacionadas con la motivación (en este caso, para la búsqueda de empleo o el desarrollo del rendimiento); en Portugal, MPATH demostró que la tutorización permitía que los tutorizados/as desarrollasen y mejorasen sus competencias (MPATH; Informe Piloto sobre el País - Portugal, 2017)

Fundamentación empírica

La tutorización se ha convertido en una competencia clave considerada como un proceso en el desarrollo de adultos a largo plazo utilizado en una amplia gama de contextos con el fin de fomentar el apoyo y el crecimiento interpersonal; ayudar al aprendizaje; ayudar a los estudiantes más rezagados con dificultades o con necesidades de aprendizaje específicas; desarrollar vínculos comunitarios entre los participantes, etc. Por lo tanto, se considera una estrategia para compartir recursos intelectuales y emocionales centrados en las relaciones de los participantes. También, se define como un proceso activo y una relación transaccional que implica un mayor desarrollo profesional y un aprendizaje de por vida entre las partes involucradas: tutor/a, tutorizado/a, protegido/a, organización.

Además, la tutorización difiere según el contexto, las características y los roles. Puede estar centrada en la tarea, en el apoyo social o en la orientación profesional. Puede verse afectada también por variables organizativas, ocupacionales, posicionales e interpersonales. El proceso de tutorización debe ser cuidadosamente planeado e implementado y debe estar basado en los resultados, ya que depende de los objetivos y los esfuerzos de los colaboradores involucrados. La relación en la tutorización es el factor clave para el éxito. Esta relación incentiva la aplicación de conceptos y conocimientos teóricos, ayuda a cultivar competencias comunicativas más efectivas, relaciones sanas con los compañeros y compañeras, habilidades de pensamiento crítico, autosuficiencia y una profunda comprensión de la identidad y el rol profesional. Los esquemas de tutorización ayudan a las partes involucradas a buscar alternativas y opciones, a ofrecer ayuda y asesoramiento, así como a obtener la perspectiva de otra persona sobre el tema. Por lo tanto, una tutorización efectiva requiere comprender las necesidades del tutorizado/a.

Una revisión de las publicaciones realizadas por KPMG (2013) concluyó que la tutorización puede tener un efecto positivo y duradero en los jóvenes. Los hallazgos colectivos de las publicaciones revisadas en el informe sugirieron que la tutorización de los jóvenes puede proporcionar beneficios que incluyen:

- Efectos positivos en objetivos intermedios tales como la salud mental que, a su vez, pueden tener un efecto positivo en asuntos como la reincidencia.
- Mejoras en la actitud y comportamiento del tutorizado o tutorizada.
- Mejoras en las relaciones interpersonales e integración en la comunidad.

- Mayor inclusión social.
- Mejores relaciones con los compañeros y compañeras, y los progenitores.
- Mayores beneficios para la salud, incluyendo la mejora de la salud mental y la reducción del uso indebido de sustancias.
- Disminución de la violencia juvenil.
- Reducción en la reincidencia.
- Algunas mejoras en el rendimiento académico y la integración en la educación y la formación.

Papel de los tutores/as

La intervención de tutores/as con experiencia se identificó como un factor de éxito en la revisión de las publicaciones de KPMG (2013). Además, una evaluación de un programa de tutorización para jóvenes de BME en el Reino Unido (Bartlett, 2012) descubrió que cuanto más tiempo una persona haya sido un tutor/a, mejores serán los resultados para el tutorizado/a.

En el libro de Schafer, *The Vanishing Physician-Scientist* (2009), el investigador se refiere a los seis roles de un tutor/a que actúa como asesor, agente, confidente, modelo a seguir, promotor y docente. Dentro de ese papel de asesor/a, el tutor/a ayuda al tutorizado/a a "refinar ideas y conseguir un pensamiento claro" (Schafer, 2009).

En opinión de Cluttebuck (2017: 6), "los tutores/as efectivos ayudan a los tutorizados/as a entender su mundo interior, fomentando su capacidad para ser más conscientes de sus emociones, fortalezas, debilidades, valores, aspiraciones, temores, creencias limitantes, etc. ". Por ejemplo, los autores del artículo titulado "Guía de la naturaleza para tutores/as" (Lee, A. et al. 2007) destacan los rasgos genéricos que debe poseer un buen tutor o tutora tales como el entusiasmo, la disponibilidad, la capacidad de trabajo duro e inspiración para otros, fomentando el desarrollo de competencias, así como características personales como el respeto, la generosidad, el aprecio por las diferencias individuales, el apoyo, etc. También, incluye un conjunto útil de preguntas de autoevaluación destinadas a alentar la reflexión sobre la tutorización y la identificación de áreas en las que se puede mejorar. Un tutor

efectivo debe ser alguien que esté constantemente a disposición del tutorizado/a para que lo guíe y aconseje, sea coherente, ingenioso y digno de confianza en su trabajo con una retroalimentación profesional tanto dentro como fuera de la relación de tutorización (Price, 2004), por lo que el impacto de un buen tutor va más allá de sus propias limitaciones.

La función principal de los tutores/as adultos es ayudar a los jóvenes a desarrollar la autoeficacia, que se describe como la creencia en uno mismo. Los tutores/as logran esto a través de una amplia gama de estrategias tales como: apoyar y alentar; escuchar; establecer expectativas altas e impulsar; mostrar interés en los jóvenes como individuos separados de las actividades académicas o cívicas; fomentar la toma de decisiones y brindar otra perspectiva durante la resolución de problemas (Price-Mitchell, M. 2015). En consecuencia, se resumen a continuación las cualidades específicas que convierten a los adultos en tutores/as excepcionales que ayuden a los jóvenes a crecer y desarrollarse:

a. “alentador y motivador con diferencia [...], particularmente cuando los jóvenes luchan por superar obstáculos y resolver problemas. Cuando los jóvenes se sienten deprimidos, molestos con sus familias o infelices en sus problemas, los tutores/as se ponen de su lado, permitiéndoles hablar sobre cualquier cosa y recordándoles su valor innato como seres humanos” (Price-Mitchell, M. 2015).

b. “oyentes activos. Los tutores/as escuchan primero y hablan después. Muchos adolescentes mencionaron que sienten que la mayoría de los adultos los escuchan muy poco. A menudo, se sienten inferiores incluso cuando tienen buenas ideas, pero los tutores/as son diferentes: siempre escuchan, incluso cuando no están obligados a hacerlo”. (Price-Mitchell, M. 2015)

c. “Personas que presionan lo justo [...]. A los adolescentes les gusta que se espere mucho de ellos, tanto académica como personalmente. Aprecian cuando los tutores/as logran que vayan más allá de lo que podrían haber imaginado que lograrían” (Price-Mitchell, M. 2015).

d. “interesados auténticamente en los jóvenes como personas [...], los tutores/as hacen que los jóvenes comprendan todos los aspectos de sus vidas e intereses. Valoran las ideas de los jóvenes y valoran sus sentimientos y estados de ánimo cambiantes”. (Price-Mitchell, M. 2015)

e. “los que alimentan la autodeterminación; los buenos tutores/as no juzgan a los jóvenes ni les imponen sus propias creencias. En cambio, los jóvenes dicen que les

recuerdan quiénes son y les ayudan a creer que tienen la perspectiva necesaria para tomar buenas decisiones. Saber que no están siendo juzgados ayuda a los jóvenes a pensar en sus decisiones de manera crítica, analizando los valores más profundos que marcarán en qué tipo de adultos se van a convertir”. (Price-Mitchell, M. 2015)

f. “fuentes de perspectiva. Los tutores/as adultos brindan una perspectiva a los jóvenes gracias a la experiencia acumulada con la edad. Cuando los obstáculos parecen abrumadores, los tutores/as ayudan a poner esos desafíos en perspectiva. También, ayudan a los jóvenes a ver ambos lados de una situación, ayudando a modelar las competencias del escepticismo positivo”. (Price-Mitchell, M. 2015)

Una revisión de las publicaciones relacionadas sugiere otras características que los tutores/as ideales podrían poseer tales como "la capacidad de ver al tutorizado/a como una persona especial y sentirse cómodo con la "distancia" cultural o socioeconómica; establecer estándares altos y ser capaz de dar la confianza suficiente para apuntar alto; respetar la capacidad y el derecho del tutorizado/a a tomar sus propias decisiones; empatizar y comprender la lucha del tutorizado/a; ver soluciones, no solo problemas; ser flexible y abierto; ser capaz de aceptar y vincularse a otros valores, culturas y puntos de vista; compartir recursos, experiencias y conocimientos; mostrar interés, respeto mutuo y afecto; mostrar entusiasmo por temas particulares, áreas de interés y asuntos morales ” (Miller, A.2002: 198).

Además, una forma útil de definir los comportamientos de los tutores/as es describir los comportamientos que estos deben mostrar siempre, a veces o nunca. Por ejemplo, “los tutores/as deberían:

a. siempre: escuchar con empatía, compartir experiencias, formar un aprendizaje mutuo basado en la amistad, desarrollar la percepción a través de la reflexión, hacerse eco o intérprete de los deseos o necesidades de otros y animar.

b. a veces: utilizar métodos de *coaching*, servirse de estrategias de asesoramiento, desafiar presuposiciones, ser un ejemplo a seguir, ser una persona abierta o promotora de ideas.

d. nunca: disciplinar, condenar, evaluar formalmente, evaluar para un tercero, supervisar”(Miller, A.2002: 198).

El espacio para la tutorización

Diferentes autores que han abordado el tema de la tutorización desde diferentes perspectivas tratan el tema del espacio para la tutorización. Este concepto implica la creación de una ubicación o lugar para la tutorización. Esta ubicación puede ser informal o formal, virtual o presencial, y puede estar estructurada físicamente por los dirigentes de la organización o formada por los empleados en entornos menos formales.

El espacio de tutorización debe ser un lugar en el que los individuos puedan conocer mejor las necesidades de los demás, un lugar para detenerse, aprender, reflexionar, conectar, donde las relaciones puedan verse fortalecidas. Además, en estos espacios, el rol del tutor/a y el tutorizado/a puede variar, dependiendo del tipo de conversación y sus necesidades. Los espacios de tutorización pueden crear un gran potencial para los individuos y sus organizaciones. Asimismo, deben convertirse en lugares donde se construya la confianza en los individuos y la confianza en la organización; como resultado, podrán mejorar la capacidad general de la organización. Al mismo tiempo, estos tipos de entornos pueden estar constituidos por ubicaciones improvisadas, por lo que considerarán las similitudes de las características potenciales de tutores/as y tutorizados/as, así como los factores socioeconómicos, el género, la etnia, el grado de logro profesional o el activismo social. Por un lado, si el espacio de tutorización es informal, esas similitudes pueden surgir naturalmente entre un individuo que puede convertirse en un tutor/a y el individuo que necesita tutorización simplemente a través de conversaciones informales sobre temas en los que estén interesados. Por otro lado, si el espacio de la tutorización es formal, entonces los individuos que se encargan de la gestión de una organización deberían conocer y ayudar a sus empleados a comprender ciertos problemas en el lugar de trabajo, como el de la tutorización entre géneros o la tutorización entre grupos étnicos.

Tutorización y educación infantil

El campo de la educación infantil ha cambiado y se ha desarrollado en gran manera desde la década de los 90. El apoyo a la educación se refiere “a cualquier intervención a padres y madres o cuidadores dirigida a reducir los riesgos y fomentar factores de protección para sus hijos e hijas, en relación con su bienestar social, físico y emocional” (Moran, P. et al. 2004: 23). El apoyo a los padres y madres proviene de una gran variedad de fuentes: informales, proporcionadas por familiares, amigos, etc.; semi-formales, por ejemplo, organizaciones dentro de la comunidad; y apoyo formal, es decir, servicios organizados. Dos aspectos significativos del apoyo a la

educación identificados por Gardner (2003) son "la prevención de daños" y "el fomento de los puntos fuertes". La investigación sobre la relación entre los progenitores y los resultados de la tutorización sugiere que gran parte de la efectividad de estos programas puede deberse a la función que desempeñan los padres y madres. En la investigación de J. Rhodes sobre las relaciones de tutorización, el autor determinó que si las relaciones entre progenitores y jóvenes tutorizados mejoraban, se producían mejores resultados: "las relaciones de tutorización llevaron a un aumento en los niveles de cercanía, comunicación y confianza que los adolescentes sienten hacia sus progenitores". Estas mejoras, a su vez, conllevaron cambios positivos en una amplia gama de áreas, como el sentido de la autoestima y el rendimiento escolar de los adolescentes" (Rhodes, 2002: 40–41).

La educación dentro de la comunidad debe considerarse como una asociación entre estudiantes, escuelas y sus comunidades, ya que involucran a los jóvenes en experiencias auténticas dentro del dominio público que obtienen resultados significativos en cuanto al aprendizaje. Con el apoyo de estos programas, los estudiantes desarrollan el incentivo, el conocimiento, la determinación y el compromiso que hicieron posible alcanzar objetivos educativos y ocupacionales (James, C.E. 2005). Para el desarrollo de un proyecto de tutorización parental, se requiere un tiempo considerable para la planificación, contratación y formación de tutores/as, así como la identificación de tutorizados/as. Además, para ejecutar un proyecto de tutorización parental, se necesita un enfoque flexible y adaptable.

Como se ha reconocido anteriormente, existen familias en nuestras comunidades que corren el riesgo de sufrir maltrato o abandono. Estas familias necesitan orientación para lograr un cambio positivo para ellas y sus familias. Los programas de tutorización parental trabajan con las familias para conseguir un cambio constructivo a través del apoyo, orientación, instrucción y buen trato. Un tutor padre o madre puede ayudar a las familias a que realicen el mejor trabajo posible a la hora de educar a sus hijos e hijas. El programa reconoce que la seguridad, la continuidad y el bienestar son esenciales para que se logre un resultado positivo entre niños y niñas. Por lo tanto, la transición exitosa de un niño a la edad adulta resulta dudosa sin que estos recursos familiares esenciales permanezcan intactos.

Por ejemplo, el propósito principal de un proyecto tal como "Un enfoque integrado contra la pobreza y la exclusión social en nombre de toda la comunidad" que se desarrolló en Rumania POCU/18/4.1/101910 es mejorar la implicación infantil en el proceso educativo a través de una selección de estrategias y acciones que implican una modificación positiva en las actitudes hacia la educación de los progenitores y tutores/as, comprensión de la importancia de la educación para sus hijos e hijas,

implementación de un programa de apoyo parental para familias vulnerables y desarrollo de actividades de tutorización.

4. Recomendaciones

Se ha presentado el proceso de tutorización, sus desafíos y beneficios, así como un resumen de los enfoques y ejemplos exitosos de implicación y compromiso de padre y madres vulnerables en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Sobre la base de estos dos pilares, los autores intentarán resumir las ventajas, los desafíos y los elementos que necesitan atención con el fin de implementar un modelo de tutorización para la implicación parental, especialmente en el aprendizaje de niños y niñas individualmente. El objetivo de este ejercicio es proporcionar la base para otros productos intelectuales.

Los programas de tutorización demostraron ser una herramienta muy efectiva para comprometer a padres y madres, ya que pueden abordar las necesidades individuales de cada familia y lidiar con el hecho de que cada uno de ellos tiene necesidades diferentes, pero lo hace en un formato donde las partes tienen igual importancia en su trabajo hacia un objetivo común, el bienestar del niño. Los progenitores pueden usar este punto de vista cuando hablan con los docentes de sus hijos e hijas, ya que el docente y los progenitores también son colaboradores, teniendo siempre en mente al niño o a la niña.

Se debe preparar el programa de tutores/as desarrollado e implementado en el proyecto teniendo en cuenta muchos factores a fin de proporcionar un modelo que funcione y sea beneficioso para todas las partes implicadas, especialmente los niños y niñas y sus progenitores, pero se debe personalizar según los diferentes contextos regionales.

Un primer punto crucial en cualquier relación de tutorización, que es especialmente importante para el proyecto, es que **los tutores/as y tutorizados/as deben ser tratados como iguales**. Ambos lados deben estar abiertos y apuntar hacia un aprendizaje permanente. Ya que el tutor apoya principalmente al tutorizado/a, también puede y debe obtener conocimiento y experiencia en el proceso de tutorización. Mientras que las dos partes tendrán diferentes competencias y cualidades, siempre deben destacarse y desarrollarse las competencias del tutorizado o tutorizada. En este caso, los tutores/as deben tener un punto de partida que reconozca a los padres y madres como personas responsables de la educación de sus hijos e hijas y como educadores efectivos y con la posibilidad de lograr un gran impacto. Otro objetivo necesario es lograr que las relaciones entre el hogar y la escuela funcionen mejor que antes. Por lo tanto, el proceso de tutorización debe centrarse en salvar las brechas, facilitando la colaboración entre los progenitores y la escuela y apoyando a ambas partes para que cambien sus prácticas.

Un programa de tutorización solo va a tener éxito **si la escuela no espera que las familias simplemente se asimilen al sistema existente, sino que también estén dispuestas a salir de su zona de confort y a cambiar.** Las escuelas deben reconocer que es posible que se deban actualizar las prácticas a las que están acostumbradas o, en algunos casos, reformarse por completo. Lo que funcionó para generaciones anteriores o estudiantes diferentes puede que no funcione para las clases actuales. No hay soluciones que se adapten a todos, la escuela necesita mantenerse flexible en todo momento. Asimismo, los docentes y el personal de la escuela necesitan tutorización y apoyo para estar preparados para manejar a los padres y madres como colaboradores y poder entenderse y trabajar con las diferentes familias.

Las escuelas también deben comprender y reconocer la educación dada por los progenitores en el hogar y también deben considerar el aprendizaje no formal de los niños y niñas (por ejemplo, la participación en una organización juvenil o en actividades de la iglesia). Los padres y madres tutorizados en el proyecto deben recibir apoyo para darse cuenta de que están haciendo un buen trabajo educando a sus hijos e hijas y que no están obligados a centrarse en el trabajo escolar, ya que no es su trabajo cubrir los vacíos dejados por una educación formal. Asimismo, las escuelas y los docentes necesitan aprender cómo pueden confiar y desarrollar la educación en el hogar y encajarla con la educación formal.

La escuela y los tutores/as deben comunicarse activamente con los progenitores y las familias etiquetadas como "de difícil acceso" o con aquellos con los que aún no se haya encontrado la forma de poder comunicarse de forma efectiva (Goodall 2017.) y proporcionar un espacio acogedor donde se pueden combatir las malas experiencias anteriores o todavía existentes de los padres y madres. Es necesario que la escuela y los docentes tengan una "mentalidad con proyección", no se debe esperar a que las familias se animen a realizar un acercamiento, sino que se deben explorar las razones por las cuales los progenitores están evitando la escuela y trabajar sobre esos problemas. Para encontrar una manera de comunicarse con las familias "de difícil acceso", se debe alentar a la escuela a que utilice la ayuda de progenitores, líderes comunitarios, trabajadores sociales y otros profesionales ya comprometidos.

La base de la relación de tutorización debe ser la confianza mutua y el respeto entre los colaboradores. Esta nunca se debe quebrar, el tutor/a está obligado a mantener la confidencialidad entre sí mismo y el tutorizado/a. Los tutorizados/as tienen que estar seguros de que toda la información sensible, sus temores y esperanzas no se utilizarán contra ellos. Además, es necesario formar a los tutores/as, ya que involucrar a las autoridades siempre debe ser el último recurso, teniendo en cuenta que los intereses del niño/a se encuentran por encima de todo y, en caso de que su

seguridad esté en peligro, las autoridades deben ser alertadas de inmediato. Las familias con bajos recursos socioeconómicos pueden tener problemas, no se atreven a compartir sus problemas con nadie por temor a perder a sus hijos e hijas o a ser deportados (L.Ritók, 2017).

Un **tutor/a debe brindar toda su dedicación y el mejor apoyo posible al tutorizado/a independientemente de su religión, identidad sexual, cultura, nacionalidad, estatus, puntos de vista políticos y valores.** Aunque puedan surgir diferentes opiniones a la hora de mantener conversaciones, un tutor/a nunca debe imponerle sus creencias al tutorizado/a y debe respetar las diferencias.

Debe **haber un acuerdo preliminar sobre el punto hasta el que los tutores/as pueden intervenir en las relaciones entre el hogar y la escuela.** Como es una relación profesional y de confianza, los tutores/as deben estar preparados para que los tutorizados/as los aborden por razones que no están estrictamente relacionadas con el proceso. Para la mayoría de los docentes, es difícil comunicarse con personas fuera de su clase social y en el caso de los padres y madres con bajos niveles educativos, es probable que utilicen un vocabulario que los estigmatice aún más (L. Ritók, 2015.) Los tutores/as pueden desempeñar el papel de facilitadores entre el hogar y la escuela basándose en esta relación de confianza, pero debe acordarse de antemano si se incluye en el proceso de tutorización.

El **programa de tutorización debe proporcionar ayuda y soluciones así como un marco para poder manejar las barreras lingüísticas y léxicas, pero al mismo tiempo, tenemos que darle valor a la diversidad lingüística y cultural** y debemos empoderar a las familias para que puedan transmitir su legado a sus hijos e hijas. En el caso de las familias gitanas, la tutorización también puede tener como objetivo fomentar el aprendizaje de los padres y madres sobre su propio legado (L. Ritók 2014). Nunca se debe obligar a los niños y niñas a elegir entre la cultura o el idioma principal de sus familias y las escuelas, sino que se les debería ayudar a saber cómo adquirir ambos y construir su identidad.

Los **objetivos del proceso de tutorización deben ser la implicación parental en el aprendizaje de sus propios hijos e hijas para obtener mejores resultados en el aprendizaje y la implicación en la vida escolar como una forma de civismo activo.** Los tutores/as no deben decirles a los padres y madres cómo criar a sus hijos e hijas o avergonzarlos por sus prácticas parentales, sino darles oportunidades, herramientas y ánimo para participar activamente y ejercer sus derechos con confianza, como está escrito en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. El enfoque del compromiso (en lugar de la implicación) también supone que tanto los progenitores como las escuelas necesitan poder para exigir y gestionar el cambio.

Con el fin de realizar un seguimiento del progreso, **los tutores/as y tutorizados/as deben establecer metas y medidas, que deben ir más allá del rendimiento en los exámenes y las calificaciones del niño/a.** El programa debería ir más allá del aprendizaje escolar y buscar interacciones más significativas entre el hogar y la escuela y la evaluación debe ser mutua y constructiva. Se debe alentar a los tutorizados/as a expresar sus dudas o aversiones con respecto al tutor/a y al proceso de tutorización. Es necesario motivar a los tutorizados/as para que participen activamente en el proceso, pero en caso de que decidan abandonar, se les debe dar esa posibilidad y se tienen que examinar las razones con cuidado para evitar futuros abandonos. (L.Ritók, 2013)

El espacio de tutorización debe ser un lugar en el que las personas puedan comprender mejor las necesidades de los demás, un lugar para detenerse, aprender, reflexionar, conectar y donde las relaciones se puedan hacer más fuertes. A menudo, encontrarse fuera de la escuela puede brindar un espacio seguro y cómodo a aquellos padres y madres que se sienten frustrados o impotentes dentro del recinto escolar; suele ser el caso de los padres y madres que provienen de un entorno socioeconómico bajo. Los tutores/as deben estar dispuestos y abiertos a dejar de lado su confort y elegir un lugar donde tanto el tutor/a como el tutorizado/a se sientan seguros y empoderados. Podría ser una buena oportunidad para que los tutorizados/as presenten su propio entorno al tutor/a para que comprenda mejor su forma de vida.

Bibliografía

1. Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions. *British Journal of Education Studies*, 52 (1), 47-64.
2. Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 299-314.
3. Bhopal, K., Gundara, J., Jones, C., & Owen, C. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Aspects of Good Practice*. London: Crown Copyright.
4. Campbell, C. (2011) *How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools* National College for School Leadership: London
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340369/how-to-involve-hard-to-reach-parents-full-report.pdf, last checked on the 09.02.2018
5. Chapman, T., Bhopal, K. (2013) *Countering common-sense understandings of 'good parenting:' women of color advocating for their children*, *Race Ethnicity and Education*, 16:4, 562-586.
6. Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Education Research Journal* , 33 (3), 295-313.
7. Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth. *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change*, 41-60.
8. Darder, A. 2006. „Foreword“. In: Olivos, E.M. (Hrsg.): *The Power of Parents. A Critical Perspective of Bicultural Parent Involvement in Public Schools*. New York: Peter Lang Publishing. (Foreword).
9. Department for Children, Schools and Families. (2009). *Moving Forward Together: Raising Gypsy, Roma and Traveller Achievement (Booklet 4)*. London: Crown Copyright.
10. Desforges, C. and A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, Department of Education and Skills.
11. Epstein, J. 1992. "School and Family Partnerships." In *Encyclopedia of Educational Research*, edited by M. Alkin. New York: MacMillan.
12. Epstein, J. 2009. *School, family and community partnerships: Your handbook for Action*. Kalifornien: Corwin Press.

13. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S. Salinas, K.C., et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
14. Fasting, R.B. (2012), *Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education*. *International Journal of Inclusive Education*. 17. 1-14
15. Field, S., M. Kuczera and B. Pont (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.
16. Goodall J. (2017) *Learning-centred parental engagement: Freire reimaged*, *Educational Review*
17. Goodall, J. (2017) *Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning*, Routledge, London and New York
18. Goodall, J. S., (2016) *Technology and school-home communication in* *International Journal of Pedagogies and Learning* Vol 11 no 2 118-131
19. Goodall, J., Montgomery, C. (2014) *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, *Educational Review*, 66:4, 399-410.
20. Goodall, J., Vorhaus, J. (2011) *Review of best practice in parental engagement: Practitioners summary*. London: DfE
21. Goodall, J., Weston, K. (2018) *100 Ideas for primary teachers: Engaging parents*. London, Bloomsbury Education
22. Harris, A. & Goodall, J. 2007. *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick. Online abrufbar auf: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>
23. Henderson, A. 1987. *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
24. Hoover-Dempsey & Whitaker 2010. *The parent involvement process: Implications for literacy*. In: Dunsmore, K. & Fisher, D. (Hrsg.): *Bringing literacy home*. Newark: International Reading Association. S. 53-82.
25. Jasis P.M. & Ordoñez-Jasis, R. 2012. *Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools*. In: *Urban Education*, 47:65, S. 65- 89.
26. Jeynes, W. 2003. *A Meta-Analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement*. In: *Education and Urban Society*, 35, S. 202-218. Online abrufbar auf: <http://www.sagepub.com/vaughnstudy/articles/dair/Jeynes.pdf>
27. Jeynes, W.H. (2005), "A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement", *Urban Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 237-269.
28. Jeynes, W.H. (2007), "The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Urban Education*, Vol. 42, No. 1, pp. 82-110.
29. L. Ritok, N. (2013) 356. *Amikor a kozosseg is akarja, A nyomor szele*

- <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2013/03/18/356-amikor-a-kozosseg-is-akarja/>
30. L. Ritok, N. (2014) 411. Identitas, gyerekszemmel. A nyomor szele
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2014/03/30/411-identitas-gyerekszemmel/>
 31. L.Ritok, N. (2017) 600. Az oktatás, vagy valami más?, A nyomor szele
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/10/22/600-az-oktatás-vagy-valami-más/>
 32. L.Ritok, N. (2017) 604. Aktak es gyerekek, A nyomor szele
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/11/18/604-aktak-es-gyerekek/>
 33. Matras, Y., Leggio, V., Jones, C., Sutac, M., Constantin, R., & Tanase, L. (2014). Roma pupils at Bright Futures Education Trust (Gorton South, Manchester): Background, preliminary observations, engagement strategy. Manchester: The University of Manchester.
 34. National Council for Special Education, Ireland. (2011) Inclusive Education Framework. A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs.
https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf
 35. OECD. 2010b: Education at a Glance 2010.
 36. Ofsted. (2014). Overcoming barriers: ensuring that Roma children are fully engaged and achieving in education. London: Ofsted.
 37. Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. The Journal of Educational Research, 94(1), 42-54.
 38. Penfold, M. (2015). Improving education outcomes for pupils from the new Roma communities. Leicester: British Council.
 39. Price-Mitcell, M. (2015.) Tomorrow's Change Makers: Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation, Eagle Harbour Publishing
 40. Salamon, E. (2017) European Achoolnet Teacher Academy
 41. Scullion, L., & Brown, P. (2013). 'What's working?': Promoting the inclusion of Roma in and through education. Salford: University of Salford.
 42. Universität Wien. Inclusive Education
<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/en/fields-of-work/inclusive-education/>
 43. DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. and Cooper H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. American Journal of Community Psychology, Vol. 30, No. 2, pp. 157-197.
 44. DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. and Valentine, J.C. (2011) How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic

- Assessment of the Evidence. Psychological Science in the Public Interest, Vol. 12, No. 2, pp. 57-91.
45. Centre for Economic and Social Inclusion (s.d). Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project - Final Report.
 46. Colley, H., 2003a. Engagement mentoring for socially excluded youth: problematising an 'holistic' approach to creating employability through the transformation of habitus. British Journal of Guidance and Counselling, 31(1), pp. 77-100.
 47. Colley, H., 2003b. Engagement Mentoring for 'Disaffected' Youth: A new model of mentoring for social inclusion. British Educational Research Journal, 29(4), pp. 521-542.
 48. Colley, H., 2003c. Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships. USA: Routledge Palmer.
 49. Clutterbuck, D.A. (et al). 2017. The SAGE Handbook of Mentoring. SAGE Publications Ltd. 1st Edition.
 50. Finnegan, L., Pizani-Williams, L., Small, L., Stewart, M. and Whitehurst, D. (2012). Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE) - Final project report.
 51. Finnegan, L., Whitehurst, D. and Deaton, S. (2010), Models of mentoring for inclusion and employment - Thematic review of existing evidence on mentoring and peer mentoring.
 52. Foster, S. and Finnegan, L. (2014), Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project: Literature Review.
 53. Gardner, R. 2003. Supporting Families: Child Protection in the Community. Chichester: John Wiley & Sons.
 54. Ivanova, V. 2013. Parenting in the prevention of early school leaving in the Roma community. PREVENT project
https://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/PREVENT/outputs_media/Roma_study_01.pdf
 55. Ives, Bob & Lee, Brian. (2018). Roma and non-Roma Parents' Views About Their Children's Learning Difficulties. 29. 39-53.
 56. James, C.L. 2005. Constructing Aspirations: The Significance of Community in the Schooling Lives of Children of Immigrants, in Lucinda Pease-Alvarez and Sandra R. Schecter, eds., Learning, Teaching, and Community. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005: 217–234.
 57. KPMG (2013) Economic Evaluation of the Australian Indigenous Mentoring Experience Program: Final report. Australian Government Advisory Services.

58. Lee, A., C. Dennis, and P. Campbell. 2007. Nature's Guide for Mentors. *Nature* 447:791–797.
59. Moran, P., Ghatge D., van der Merwe, A. 2004. What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence. Policy Research Bureau nr.574. Queen's Printer and Controller of HMSO.
60. Miller, A. 2002. *Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. London, UK: Routledge.
61. MPATH, 2017. Country Pilot Report – Portugal.
62. Ngara, R., Ngwarai, R. Mentor and mentee conceptions on mentor roles and qualities: A case study of Masvingo teacher training colleges. *International Journal of Social Science and Education*. 2012. 2, 461–473.
63. Price, B. Mentoring: The Key to Clinical Learning. *Nursing Standard*. 2004. 18, 1–2.
64. Price-Mitchell, M. 2015. *Tomorrow's Change Makers; Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation*, Eagle Harbour Publishing.
65. Rhodes, J. E. 2002. *Stand by Me: The Risks and Rewards of mentoring today's Youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
66. Roker, D., & Coleman, J. 2007. *Working with Parents of Young People: Research, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
67. Schafer, A. L. 2009. *The Vanishing Physician-Scientist* (A. I. Schafer Ed.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
68. Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A. 2008. Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems, *Cambell Systematic Reviews* 2008:16
69. Wagh D., Patole S. 2015. Mentoring. In: Patole S. (eds) *Management and Leadership – A Guide for Clinical Professionals*. Springer, Cham.

Other References

70. *Going the Distance- A Guide to Building Lasting Relationships in Mentoring Programs*, 2005 by Dr. Susan Weinberger Mentor Consulting Group and Michael Garringer and Patti MacRae NWREL, Published by U. S. Department of Education Mentoring Resource Center, Mentoring Resource Center, ISBN: 0-89354-073-0

https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/going_the_distance.pdf

Anexo - Prácticas inspiradoras utilizadas para el estudio.

1. Empoderamiento de los padres y madres romaníes en los condados de Međimurje y Sisak-Moslavina (2011-2013)

1.1. <http://www.korakpokorak.hr>

1.2. El proyecto se llevó a cabo en cuatro escuelas de educación primaria que pertenecían a cuatro comunidades cuya población superaba el 50% de romaníes. Se implementó en cooperación con educadores escolares, dirigentes, especialistas en educación y asistentes romaníes que, al mismo tiempo, ejercían un papel sumamente importante: ser representantes de la comunidad. El proyecto trataba de favorecer el bienestar y un desarrollo y aprendizaje exitoso de los niños y niñas, ya que el círculo vicioso de la exclusión también se halla determinado por el bajo rendimiento educativo. Además, se centró en apoyar y desarrollar la capacidad de los progenitores y la escuela: por un lado, incluía la creación de un buen ambiente de aprendizaje en el hogar y, por el otro, el fortalecimiento de la colaboración entre la escuela y los progenitores. Asimismo, se esperaba que interviniese en el problema de la integración y la cohesión social.

A los padres y madres se les enseñaron diferentes estrategias de colaboración entre ellos mismos y, también, se les concienció sobre el tema del aprendizaje intercultural y la educación para la justicia social, lo que resultó crucial no solo para la participación de padres y madres de grupos étnicos diferentes al prevalente, sino también para mejorar la calidad de toda la escuela. Además de formarlos en destrezas relacionadas con la comunicación y la capacitación, y en temas de pre-alfabetización y pre-matemáticas, también se les suministraron a los facilitadores varios materiales adaptados: conjuntos de actividades para niños y niñas, guía para facilitadores parentales, guía de actividades y folletos para padres y madres, y libros ilustrados. El equipo del proyecto y los facilitadores organizaron reuniones de seguimiento regularmente: 17 miembros del equipo formado por asistentes romaníes, educadores infantiles, profesorado, especialistas en educación y directores de escuelas realizaron semanalmente durante dos años talleres educativos para madres, padres y otros miembros de la familia. Las experiencias en este proyecto muestran que los padres y madres reaccionan de manera extremadamente positiva a este tipo de actividades (talleres educativos interactivos) y aplican las habilidades y los conocimientos adquiridos en los talleres. Los datos de los

partes de asistencia mostraban que durante estos dos años, alrededor de 245 padres y madres y otros miembros de la familia (abuelos, tíos, tías, hermanos mayores, etc.) participaban de manera asidua en los talleres.

2. MPATH - Tutorización en el camino hacia el empleo - MODELO DE TUTORIZACIÓN PARA PERSONAS DESEMPLEADAS DE LARGA DURACIÓN Y CON BAJA CUALIFICACIÓN (2015-2017)

2.1. <http://www.mpath-mentoring.org/>

2.2. El proyecto MPATH se centra en crear un plan de tutorización para ayudar a los trabajadores desempleados de larga duración y con baja cualificación a incorporarse al mercado laboral y a mantener su puesto de trabajo. La tutorización es un proceso basado en el desarrollo de competencias, que combina el proceso de formación, orientación y asesoramiento, cuyo éxito se ha demostrado a la hora de fomentar la inclusión social y la empleabilidad de los grupos excluidos. La asociación promotora ha estado trabajando con éxito en modelos de tutorización desde el 2009, llevando a cabo proyectos que muestran su efectividad y con el fin de incentivar el desarrollo de habilidades relacionadas con la empleabilidad.

2.3. Los objetivos del proyecto MPATH son:

- Desarrollar enfoques nuevos, innovadores y multidisciplinares para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la orientación profesional en el mercado laboral, aprovechando las lecciones aprendidas de los proyectos MOMIE y MEGAN;
- Identificar el perfil y las competencias adecuadas para respaldar o realizar programas de tutorización dentro de las empresas, incluida su implementación en contextos laborales;
- Diseñar un modelo de tutorización para mejorar especialmente las competencias de trabajadores desempleados de larga duración y con baja cualificación para que se incorporen al mercado laboral y mantengan su puesto de trabajo;
- Conducir un modelo de tutorización para apoyar a las pequeñas y medianas empresas y a las organizaciones sin ánimo de lucro para que mantengan a los adultos (tanto a los más jóvenes como a los más mayores) con baja cualificación o que hayan constituido desempleados de larga duración, aumentando la curva de aprendizaje y la productividad de los adultos con grandes dificultades para incorporarse al mercado laboral;

- Realizar un ensayo de control aleatorio para evaluar la solidez del modelo de tutorización, tanto en lo que se refiere a los cursos de formación impartidos, a formar a los tutores y a los formadores de los mismos, como a tutorizar la implementación y retención de puestos de trabajo.

3. Modelos de Tutorización para la Inclusión y el Empleo (MOMIE)

3.1. www2.learningandwork.org.uk/node/608

3.2. MOMIE consistía en un Proyecto de Tutorización sustentado por la Comunidad Europea a través del Programa de Empleo y Solidaridad Social - Progreso 2007-2013. A nivel europeo, se ha identificado como uno de los 16 estudios de caso del Marco del Programa de Progreso Comunitario 2007-2013. Este proyecto consistía en enfocar la tutorización como una metodología innovadora para ayudar a personas desfavorecidas y procedentes de diferentes trasfondos sociales.

3.3. Objetivos del proyecto

Este programa se diseñó para comparar y evaluar el impacto de la Tutorización profesional o la Tutorización con tutores-referentes a la hora de apoyar a personas y grupos desfavorecidos. Tenía seis objetivos principales:

1. Establecer una red europea de expertos (participantes y profesionales) en el campo de la tutorización como modelo para apoyar a los grupos desfavorecidos y excluidos en el mercado laboral.
2. Llevar a cabo una revisión de todos los tipos de planes de tutorización y los diferentes grupos a los que se dirige en toda Europa e identificar cualquier informe de evaluación específico que indique su eficacia.
3. Acordar un marco común para consultar con los tutores-referentes existentes para identificar los indicadores clave para un plan efectivo de tutorización de tutores-referentes.
4. Realizar un ensayo con determinados grupos en

exclusión, incluyendo a un grupo de control aleatorio.

5. Determinar criterios de evaluación claros y comunes para proporcionar una base empírica sólida.
 6. Supervisar y evaluar el proceso de identificación y formación de tutores-referentes para asegurar que la orientación sea apropiada para el contexto nacional.
4. MEGAN - Evaluación de la Tutorización para Redes y Grupos en Exclusión
- 4.1. <http://www.aproximar.pt/projeto-megan.html>
- 4.2. MEGAN es un proyecto de tutorización con un componente de evaluación, financiado por el Fondo Social Europeo para el Progreso. El área de interés del equipo del proyecto MEGAN es apoyar a los grupos desfavorecidos, incluidos los jóvenes romaníes (Hungría), las personas que viven en desventaja social y económica, dependiendo de los beneficios estatales o ingresos mínimos (Portugal) y a los presos en libertad condicional, incluyendo a los inmigrantes que hayan cometido delitos (Reino Unido). MEGAN brindará tutorización a los participantes de cada país durante al menos seis meses y medirá su impacto en la vida de los tutorados en varias áreas clave. MEGAN espera mejorar su proyecto predecesor: Modelos de tutorización para la inclusión y el empleo (MOMIE).
- 4.3. **Objetivos**
- Mejorar la inclusión social de las comunidades migrantes a través de la tutorización;
 - Fomentar estrategias efectivas y rentables para apoyar la inclusión social y el empleo de grupos vulnerables;
 - Medir el impacto de la tutorización en temas objetivos (por ejemplo, empleo y reincidencia) y subjetivos (por ejemplo, confianza y motivación) para las comunidades en riesgo de exclusión;
 - Probar la viabilidad de realizar un ensayo de control aleatorio de la tutorización para identificar el impacto.
5. ASPIRA Parents for Educational Excellence Program (APEX) (en curso)
- 5.1. <http://www.aspira.org/book/aspira-parents-excellence-apex>
- 5.2. La misión de ASPIRA - Padres y madres para el Programa de Excelencia Educativa- es aumentar la implicación de las madres y padres latinos en la

educación de sus hijos, ayudándoles a aprender sobre las complejidades de negociar cambios y mejorar la educación en sus comunidades.

El programa APEX ha servido como programa modelo en el área del empoderamiento de la comunidad por medio de la participación de padres y madres. El plan de estudios, que está disponible en inglés y español, consiste en una serie de talleres intensivos para progenitores que culmina en una ceremonia de graduación. La serie de talleres APEX consta de dos manuales: el primero es el Manual de la Serie de Talleres APEX que incluye los siguientes diez talleres para padres y madres:

- Autoestima
- ¿Por qué es importante la educación?
- Conexión en el hogar
- Estructura escolar
- ¿Qué significa realmente la implicación de los progenitores?
- La importancia de la comunicación.
- Implicación con las escuelas.
- Organización de redes parentales.
- Dinámica de grupo
- Un formador eficaz

Después de completar la serie de talleres, muchos graduados de APEX eligen mejorar su capacidad de desarrollo de liderazgo al convertirse en formadores del programa. Se educa a padres y madres utilizando el Manual para Formadores APEX. De esta manera, APEX alcanza su objetivo de formar a progenitores para que transmitan sus conocimientos a otros.

6. Implicar a padres y madres - Mejorar la escuela- Proyecto Multilateral COMENIUS (2007-2009)
 - 6.1. <http://involve-migrants-improve-school.eu>
 - 6.2. Los conceptos y materiales desarrollados en el proyecto "Implicar a los padres y madres – Mejorar la escuela" fueron diseñados para formar al profesorado para que puedan trabajar con los padres y madres. Aquellos progenitores a los que se dirige el proyecto son los que hasta ahora se han encontrado fuera del ámbito de la escuela, donde el profesorado

solo ha podido ejercer una influencia poco relevante. A lo largo del proyecto, el trabajo se concentró cada vez más en mejorar la inclusión de los progenitores con orígenes migratorios.

6.3. Recursos desarrollados:

-Programa “Interconexión mediante redes”: proporciona materiales didácticos sobre cómo crear redes para mejorar la educación en una zona escolar a largo plazo, a fin de mejorar la calidad del proceso educativo en áreas demográficas donde existe una alta concentración multicultural que presenta dificultades socioculturales especiales.

-Programa “Enseñar Tolerancia”: en este programa, la idea es sensibilizar al profesorado sobre el estilo de vida de las familias con orígenes migratorios.

- Programa “Colaborando con los padres y madres”: este programa proporciona estrategias y actividades sobre cómo comunicarse con la mayor cantidad de padres y madres posible. Inicialmente, proporciona un ejemplo sobre cómo establecer el statu quo en una escuela. Sobre la base de este statu quo, el programa ofrece una amplia selección de ideas y materiales que ilustran cómo establecer la comunicación con los progenitores con orígenes migratorios, lo que implica un enfoque multilingüe.

- Programa “Cómo tender puentes”: la educación de los padres y madres también es el tema de este programa, en la medida en que se pretende aumentar su implicación y apoyarlos en sus esfuerzos por ayudar a sus hijos con sus tareas escolares.

7. Aesopos (1999-2009)

7.1. <http://www.eadap.gr/en/2015/11/04/aesop-exploring-intercultural-pedagogical-approach-in-a-multi-cultural-environment-eadap-1999-2005/>

7.2. El programa "Aesopos" comenzó en 1999 y duró 10 años. Incluye líneas de acción dirigidas a varios grupos como niños y niñas, padres y madres o el entorno social de la escuela. El objetivo es crear un ambiente de aprendizaje intercultural que asegure los intercambios e interacciones entre personas de diferentes orígenes étnicos, culturales, sociales y

económicos. Su objetivo es investigar esos enfoques, que contribuirán a combatir la discriminación y a fomentar el respeto de la diversidad de los niños y niñas, y sus familias. En estos 10 años, los esfuerzos de los miembros de EADAP se centraron principalmente en acercarse a las madres y padres extranjeros e involucrarlos activamente en la vida y las actividades de la guardería. Para esto, estudiaron y desarrollaron técnicas para mejorar la cooperación entre educadores, progenitores y niños y niñas, que compartieron momentos de creatividad, esfuerzo colectivo y satisfacción con el resultado en un entorno escolar intercultural.

Las acciones del grupo de educadores del programa "Aesopos" han inspirado muchos programas de contenido educativo e intercultural, confirmando recientemente que la cooperación con los padres y madres es esencial, ya se trate de un entorno multicultural o no.

7.3. ALGUNAS ACTIVIDADES

1. Primeros diccionarios improvisados para comunicarse con los padres y madres.
 2. Palabras clave para comunicarse con los niños y niñas.
 3. Taller de cocina con sabor a su tierra.
 4. Instantánea de una celebración en terraza decorada.
 5. Talleres con madres.
 6. Concentración de padres y madres.
 7. Cartas traducidas y pintadas por niños y niñas.
 8. Talleres de tarde.
 9. Permanencia en la estación antes de la salida
 10. Presentación del trabajo del día a los padres y madres.
 11. Puesta al día de padres y madres.
 12. Bailes de diferentes países.
8. Juntos / Fomentando actividades creativas para niños de 1 a 3 dentro de las estructuras existentes en la guardería con el fin de interactuar con los niños y niñas migrantes e indígenas.
- 8.1. http://www.eadap.gr/el/bwg_gallery/together/

- 8.2. Puesta en práctica de actividades creativas dentro de las estructuras existentes en la guardería para interactuar con niños y niñas migrantes e indígenas haciendo hincapié en la participación familiar.
9. Asociación de Progenitores - Profesorado para la transición de niños y niñas a la escuela (2006-2008)
- 9.1. http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/73.Poland-Parent-Teacher-Partnership_profile.pdf
- 9.2. Un plan de educación para adultos titulado "Asociación de Progenitores - Docentes para la transición de los niños y niñas a la escuela" (06-GRC01-S2G01-00034-1 y 07-GRC01-GR04-00064-2). Desde 2006 hasta 2008 en cooperación con Polonia, Irlanda del Norte, Eslovaquia y República Checa, la Asociación de Progenitores - Profesorado para la transición de los niños a la escuela fue una iniciativa para fomentar enfoques educativos modernos y altos estándares educativos entre padres y madres, profesorado, organizaciones no gubernamentales, autoridades locales e instituciones que tratan con niños y niñas. En particular, su objetivo era aumentar la conciencia sobre la importancia de una transición tranquila a la escuela. El programa involucró a progenitores y profesorado en el desarrollo de planes de estudio para educación infantil, diseñados para fortalecer los vínculos entre las experiencias del hogar y la escuela. Se utiliza un método llamado "Enfoque de proyecto" para facilitar esta colaboración entre progenitores y docentes.
10. TODDLER (Niños de 1 a 3): Trabajando para conseguir oportunidades para estudiantes desfavorecidos o con un trasfondo diverso en la primera infancia (2011-2013)
- 10.1. <http://www.uis.no/faculties-departments-and-centres/faculty-of-arts-and-education/department-of-early-childhood-education/projects/toddler/toddler-project-2011-2013/project-organization/>
- 10.2. El objetivo del proyecto era mostrar el potencial educativo de la educación y la atención de alta calidad en entornos de centros para niños y niñas de 1 a 3 años, en particular, para aquellas y aquellos nacidos en el seno de familias migrantes, con bajos ingresos o con bajo nivel educativo.

Además, el proyecto sensibilizó sobre los beneficios educativos de una Atención y Educación en la Primera Infancia de alta calidad para los estudiantes que puedan estar en riesgo a esas edades, mejoró el plan de estudios y las estrategias de enseñanza para docentes dentro del campo de la formación complementaria.

Actividades principales:

- Niños de 1 a 3 en el contexto europeo: iniciación de una comparación de prácticas de acogida en entornos de la primera infancia en diferentes países europeos y análisis de diferentes prácticas que permiten la disminución de las desigualdades.

- Fomento del Bienestar de los niños y niñas de 1 a 3 años en Europa: se investigan, de forma centrada en los niños y niñas, diferentes estrategias utilizadas por cada país socio para fomentar su bienestar.

- Fomentar y apoyar el Desarrollo Lingüístico en Entornos Infantiles Multilingües y Multiculturales.

- Mejora de la implicación parental: este módulo del curso se basa en el trabajo desarrollado en el componente "Implicación parental" del proyecto TODDLER, que se centró en la formación de educadores, técnicos y futuros educadores sobre el tema de la participación de los padres y madres en contextos donde se trataba con niños menores de 3 años.
http://www.uis.no/getfile.php/13109026/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Kursmateriale/Enhancing%20parental%20engagement_guidelines.pdf

Video: Implicación parental: Este DVD / película se realizó en relación al libro de referencia sobre "Implicación parental en la educación de niños de 1 a 3 años". En este, se presentan los conceptos y la importancia de la implicación parental.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=fw0XewtuBpk

11. Escuela social o Escuela después del Colegio para niñas y niños inmigrantes y refugiados (2014-)

<https://www.facebook.com/AfterSchoolSupportforMigrantRefugeeChildren/>

En el programa, tienen lugar diferentes actividades:

- Enseñanza de griego a niños/as y a sus padres/madres una vez a la semana durante 2 horas (todos los días un grupo diferente)
- Reuniones informativas con progenitores y profesorado voluntarios para el progreso de sus hijos.
- Intercambio lingüístico
- Seminarios laborales

12. Proyecto OCDE: entornos de aprendizaje innovadores (en curso)

<http://europaschule-linz.at>

Experimentar con enfoques pedagógicos innovadores para responder a las necesidades de aprendizaje de diversos grupos estudiantiles. La Europaschule Linz, con una proporción del 40% de estudiantes inmigrantes, se ha centrado en proporcionar entornos de aprendizaje positivos para todos los estudiantes, reduciendo la agrupación por edades, utilizando grupos pequeños, proporcionando enseñanza en equipo, individualizando la formación y experimentando con enfoques innovadores como el tipo de tutorización "Los niños ayudan a los niños".

12. Mama lernt Deutsch (en curso)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/mama-lernt-deutsch/>

El proyecto "Mamá aprende alemán" tiene como objetivo el fomento de la lengua alemana en niveles bajos (niveles A0, A1 y A2) y, al mismo tiempo, la participación social de mujeres (predominantemente, madres) cuya primera lengua no es el alemán.

14. Padres y madres en la mochila (en curso)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/rucksack-projekt/>

El proyecto "Mochila" es un programa para padres y madres destinado a formarlos en sus habilidades educativas; especialmente aquellos que hayan inmigrado se convierten en los expertos de este programa para sus hijos. Además, están acompañados por un tutor-referente multilingüe y formado que también es padre o madre y que los apoyará con materiales de gran valor educativo en la enseñanza de idiomas en el primer y segundo idioma (alemán) y en el desarrollo general de sus hijos (entre 3 y 6 años). Las medidas individuales se llevan a cabo de octubre a junio, una vez a la semana (2,5 clases),

principalmente en guarderías, pero también en otras instituciones educativas y asociaciones culturales en Alta Austria.

15. Café intercultural de padres y madres (en curso)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/interkulturelles-elterncafe/>

El proyecto "Café intercultural de padres y madres" es un programa de educación parental destinado a empoderar a los progenitores en sus habilidades educativas, así como en el diálogo entre la escuela y ellos.

16. Listo para entregar (en curso)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/griffbereit/>

El proyecto *Griffbereit* (grupos de juego) tiene como objetivo el desarrollo de la primera infancia y el fomento de las habilidades lingüísticas en niños con y sin trasfondo migratorio (entre 1 y 3 años), así como el apoyo competente de los padres y madres en términos educativos. Se presupone que el multilingüismo es el potencial que los niños y niñas deben desarrollar. Las medidas individuales se llevan a cabo de octubre a junio, una vez a la semana (2,5 UE), principalmente en asociaciones culturales, pero también en varias instituciones educativas, Alta Austria.

17. FamilyEduNet (2014-2017)

<http://library.parenthelp.eu/family-training-course-guidelines/>

FamilyEduNet - Familias para el Éxito Educativo (2014-2016) es un proyecto europeo, financiado por el Programa Erasmus + de la Unión Europea, destinado a dar el siguiente paso tras el éxito obtenido por el proyecto XarxaClau de FAPAC.

Los objetivos del proyecto son:

- crear una red de organizaciones para acompañar, seguir y formar a las familias en Acciones para el Éxito Educativo (AEE),
- difundir las pruebas científicas que acercan las AEE a las familias de estudiantes y asociaciones de padres y madres en Europa,

- formar a las familias en las AEE con un enfoque especial en las familias de origen romaní, que viven en zonas rurales o que tienen niños hospitalizados,
- proporcionar a las familias y a la comunidad educativa en general herramientas de participación para crear una red de familias para lograr el éxito educativo.

Los principales ejes del proyecto son:

- Un curso de formación familiar por Internet.
- Instrucciones para la formación de las familias en las AEE.

El curso ofrece herramientas e información para comprender y reforzar el papel de los padres y madres en el éxito educativo. Mientras tanto, el manual quiere dar un paso más, revelando el objetivo final, el verdadero propósito del curso: resaltar la importancia de las redes entre las familias, la comunidad educativa y los diferentes modelos organizativos de las familias. La herramienta que puede canalizar todos los esfuerzos de la familia y la comunidad para el éxito educativo es el Plan Educativo para el Éxito. Este programa es una planificación de Acciones para el Éxito Educativo (AEE). En este manual, explicamos los patrones metodológicos y también damos ejemplos para apoyar a las familias y su modelo organizativo en este proceso crucial.

18. Birmingham Schools of Sanctuary (2014-)

<https://birmingham.cityofsanctuary.org/category/schools>

City of Sanctuary (Ciudad Refugio) es un movimiento nacional para construir una cultura hospitalaria hacia las personas que buscan refugio en el Reino Unido. Su objetivo es crear una red de pueblos y ciudades en todo el Reino Unido que estén orgullosos de ser lugares seguros y que acojan a personas que buscan refugio en la vida de sus comunidades. Una "Ciudad Santuario" es un lugar donde una amplia gama de organizaciones locales, grupos comunitarios y comunidades religiosas, así como personal individualmente, se comprometen públicamente a dar la bienvenida y a acoger a las personas que buscan refugio. Las escuelas pueden registrarse si desean convertirse en 'Escuela Santuario' como forma de crear conciencia sobre los desafíos a los que se enfrentan los

refugiados recién llegados, los solicitantes de asilo, así como otros grupos de migrantes, y como forma de declarar las actitudes y valores inclusivos de la escuela. Si así lo desean, las escuelas pueden solicitar un reconocimiento para Escuelas Santuario para la que tienen que crear un portafolio del trabajo que han realizado con respecto a la inclusión de niños, niñas, padres y madres refugiados y migrantes, además de organizar talleres y nombrar a portavoces de la comunidad.

Algunas escuelas colaboran en los proyectos que están llevando a cabo y se hace hincapié en la creación de asociaciones que colaboren con la comunidad local o con la comunidad en general, además de adoptar un enfoque creativo sobre cómo implementar los valores del movimiento Santuario. Este proyecto no se dirige sólo a escuelas con un gran número de estudiantes extranjeros, sino también a aquellas con pocos, con el fin de crear conciencia y respeto entre los estudiantes y padres y madres nacidos en el Reino Unido. Si bien las políticas de inclusión son un aspecto existente e integral de las escuelas de ese país, el estado de las Escuelas Santuario es una forma de reconocer el trabajo que los colegios ya están haciendo, así como dar visibilidad a esa concienciación.

19. "Más posibilidades con los padres y madres" (Meer Kansen Met Ouders) (en curso)

<http://www.hco.nl/samen-met-ouders>

El proyecto denominado "Más oportunidades con los padres y madres" (Meer Kansen Met Ouders) está destinado a conectar a los padres y madres con la escuela de sus hijos e hijas con el objetivo de ayudar y apoyarlos en su educación. Las relaciones entre la escuela y los padres y madres son esenciales para prevenir el absentismo y el abandono escolar. Asimismo, propone medidas para aumentar la participación de los padres y madres: consejo de padres y madres, coordinadores parentales o momentos de contacto.

20. Programa KAAP de la ciudad de Amberes (en curso)

<http://www.onderwijsantwerpen.be/nl/aanbod/schoolprojecten/kaap-voor-anderstalige-ouders>

La ciudad de Amberes ha iniciado el programa KAAP: un curso de idiomas integrado sobre la comunicación entre progenitores y escuelas. El programa está desarrollado por el Centro de Idiomas y Educación (Universidad de Lovaina). Se

ha introducido en 5 ciudades flamencas. La ciudad de Amberes ha adoptado el programa y lo ha introducido en su ciudad.

KAAP ofrece una respuesta a los problemas de los padres y madres: aprender sobre la escuela y aprender holandés en un entorno "seguro".

21. Deutsch im Park (alemán en el parque) (2008-)

<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/austria-deutsch-im-park-alternative-solution-learn-german>

Dos cursos de alemán de diferentes niveles y un curso de alfabetización tienen lugar tres veces por semana en julio. Los formadores son gente joven, cualificada y entusiasta. Los cursos están dirigidos a las personas que frecuentan el parque y que no hablan muy bien alemán. Estas personas son, a menudo, inmigrantes o solicitantes de asilo. El objetivo del proyecto Deutsch im Park es llegar a las personas que no pueden o no desean asistir a un curso de alemán regularizado.

22. Alfabetización y ciudadanía europeas: formación para personas con trasfondos diferentes (en curso)

<http://library.parenthelp.eu/training-mixed-audiences/>

Este programa trata de desarrollar el conocimiento sobre la ciudadanía activa y la democracia europea, sensibilizando sobre la importancia de la participación en los procesos democráticos y desarrollando las habilidades de ciudadanos europeos activos y participativos. La sensibilización sobre la democracia europea y el desarrollo de habilidades en torno a ella pueden apoyar el funcionamiento democrático de las escuelas y las familias y, como objetivo final, puede ayudar a las escuelas y las familias a criar a los niños y niñas de hoy en día para convertirse en ciudadanos europeos activos del futuro. La organización especial de grupos mixtos de educadores profesionales y no profesionales, y de la gestión escolar y estudiantil tiene como objetivo fomentar el respeto mutuo y el aprendizaje mutuo.

23. Oportunidades de cambio para las iniciativas escolares: de escuelas a centros comunitarios multifuncionales - un ejemplo proveniente de Letonia (2009-). El objetivo de esta iniciativa es prevenir la amenaza de desintegración

social mediante el apoyo al resurgimiento y al desarrollo de escuelas (pequeñas) y centros comunitarios multifuncionales en áreas económica y socialmente deprimidas (debido a la crisis financiera de 2008).

24. Gathered Together (Reunidos) – Cruinn Còmhla (2014-2016)

<https://bemis.org.uk/project/gathered-together-cruinn-comhla/>

Este nuevo enfoque innovador consiste en animar a los progenitores y cuidadores de minorías étnicas y culturales de toda Escocia a que se unan y formen parte de los Consejos de padres y madres, lo que propicia una mayor implicación en la educación de sus hijos. La misión de los coordinadores es fomentar la inclusión y una ciudadanía activa entre los progenitores y cuidadores de minorías étnicas, estimulando la participación proactiva en la educación de sus hijos e hijas y avanzando en el camino para que se puedan establecer relaciones más estrechas entre el hogar y la comunidad escolar. El enfoque en iniciar y mantener tal cooperación entre progenitores, cuidadores y consejos de padres y madres es crucial para el éxito a la hora de obtener la mejora deseada en los logros de niños y niñas.

25. Evaluación de las asociaciones escolares, familiares y comunitarias:
Evaluación de las asociaciones en las escuelas (en curso)

<http://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/measurepartner.pdf>

Este instrumento ayuda a evaluar si una escuela involucra a padres y madres, miembros de la comunidad y estudiantes de manera significativa. La medida se basa en el marco de seis tipos de participación y se centra en la efectividad con la que las actividades están cumpliendo con los desafíos de involucrar a un mayor número de familias o a todas en la educación de sus hijos.

26. Stichting Kleurrijke Scholen (Fundación de las Escuelas de Colores)
(en curso)

<http://www.kleurrijkescholen.nl/>

La Fundación de las Escuelas de Colores fue iniciada por padres y madres de los Países Bajos para apoyar a otros progenitores en barrios donde se mezclan las escuelas para estudiantes blancos y de color. Los padres y madres llevan a sus hijos a la escuela en grupos con sus vecinos para que, después de 2 o 3 años,

dicha escuela se convierta en un reflejo del vecindario. A menudo, aumenta la calidad de la educación gracias a los nuevos grupos de padres y madres con espíritu crítico que realizan un seguimiento cercano al desarrollo escolar. De esta manera, los colegios se convierten naturalmente en buenas escuelas, lo que aumenta las oportunidades de desarrollo para todos los niños y niñas. La Fundación de las Escuelas de Colores desea trabajar en conjunción con los padres y madres en los colegios situados en buenos barrios ofreciendo apoyo a estos centros, municipios y otras partes implicadas. Por ejemplo, ayudan a las escuelas a reclutar alumnado, organizan eventos para la elección de colegios y dan voz a los padres y madres en la política educativa local.

27. El ejemplo de Wiltshire: Informe sobre un programa piloto para generar compromiso parental

http://opus.bath.ac.uk/55375/8/Report_on_the_Pilot_of_a_Toolkit_for_Parental_Engagement_final_.pdf

Este programa se basa en los principios generales de cambio organizativo y desarrollo profesional para el personal docente. El primer objetivo del proyecto fue examinar el proceso que se llevó a cabo para entender si ayudó a las escuelas a avanzar en el proceso continuo de apoyo a padres y madres para que puedan participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y de qué forma se logró. El segundo objetivo del proceso fue apoyar el entorno de aprendizaje en casa para los alumnos de las escuelas implicadas en el proyecto, como medio para respaldar los logros y reducir las desigualdades en la consecución de objetivos entre los niños y niñas de diferentes orígenes. Uno de los objetivos de este proyecto era brindar ayuda a las escuelas para que modifiquen su visión acerca del trabajo que deben llevar a cabo con respecto al compromiso de los padres y madres de un modelo que giraba en torno a la escuela a uno que valoraba la importancia del ambiente de aprendizaje en el hogar. Las escuelas trabajaron conjuntamente y compartieron buenas prácticas. Los colegios que más se beneficiaron de este proyecto incorporaron el programa en sus planes de desarrollo y mejora escolar.

28. EPIS – Programas de Tutorización (2013-)

<https://www.epis.pt/mediadores/mentores#guioes>

Teniendo en cuenta los buenos resultados del seguimiento de aproximadamente 12.000 estudiantes, en 2013 EPIS lanzó el programa EPIS Mentors (Tutores EPIS). Una iniciativa que tiene como objetivo ayudar a los profesionales de la educación de todo el mundo a llevar a cabo un trabajo formativo más eficaz y más eficiente con metodologías más adecuadas. Este programa incluye guiones con pautas para intervenciones destinadas a estudiantes, profesorado y, lo más relevante en este caso, a padres y madres. Estos guiones pretenden presentar un paquete de estrategias y técnicas de intervención útiles para aumentar la efectividad de las intervenciones en estudiantes, profesorado y progenitores.

29. Programa de Competencia Familiar (PCF)- Programa de fortalecimiento de las familias (2016-2018)

<http://competenciafamiliar.uib.es/programa/>

El Programa "Competencias Familiares" es una adaptación del Programa de Fortalecimiento de Familias, un programa de múltiples componentes con eficacia comprobada en la prevención del consumo de drogas y otros problemas de comportamiento. Este proyecto trata de mejorar la competencia parental, las habilidades sociales y el comportamiento de los niños, así como las relaciones familiares.

Población objetivo del programa: El perfil de las familias que participan en el programa es "de alto riesgo".

30. Práctica de divulgación en los primeros años (2007)

https://www.reyn.eu/app/uploads/2018/07/2007ey_outreach_practice.pdf

Pasos

0. ¿Qué personas en nuestra comunidad local están actualmente excluidas de los servicios que ofrecemos para niños y niñas en sus primeros años?

1. ¿Cómo podemos preparar el servicio?

2. Servicio de divulgación.

3. Compartir nuestro trabajo y apoyar otros servicios para desarrollar su puesta en práctica y lograr que llegue a todos los niños y niñas de la comunidad.

31. INCREDIBLE YEARS (Años Increíbles)[®] - PADRE Y MADRE (en curso)

<http://www.incredibleyears.com/>

La serie Años Increíbles es un conjunto de programas de formación grupal interconectados e integrales para padres y madres, profesorado, niños y niñas con el objetivo de prevenir, reducir y tratar problemas emocionales y de comportamiento en niños y niñas de dos a doce años. La serie aborda múltiples factores de riesgo en entornos relacionados con el desarrollo de trastornos de conducta a estas edades. En los tres programas de formación, los facilitadores formados utilizan escenas de vídeo para fomentar la comunicación en grupo, la auto reflexión, la modelización y los ensayos de práctica, la resolución de problemas, el intercambio de ideas y las redes de apoyo. Las descripciones de los programas de los componentes formativos para el profesorado y estudiantes están disponibles en reseñas separadas. Hay tres programas BÁSICOS de formación parental que tienen como objetivo etapas clave del desarrollo. La duración del programa varía, pero generalmente dura entre tres y cinco meses: Programa para bebés y niñas y niños pequeños (0-2 ½ años; 9-13 sesiones), Programa preescolar (3-5 años; 18-20 sesiones) y Programa para niños y niñas en edad escolar (6-12 años; 12-16 + sesiones). Estos programas para padres y madres se focalizan en las habilidades parentales apropiadas para el desarrollo, conocidas por incentivar la competencia social de los niños y niñas, la regulación emocional y las habilidades académicas, y reducir los problemas de conducta. El programa para progenitores BASIC es el eje de los programas parentales y debe ponerse en práctica, ya que el reconocimiento por parte de Blueprints (proyectos para el desarrollo de una juventud sana) se basa en las evaluaciones de este programa. Este componente formativo para padres y madres enfatiza las habilidades parentales, como el juego infantil dirigido con niños y niñas; métodos de entrenamiento académico, social y emocional, y de la persistencia; usar un elogio e incentivos efectivos; establecer rutinas y reglas predecibles y establecer límites efectivos; manejar el mal comportamiento con disciplina proactiva y enseñar a los niños a resolver problemas.

32. Programa "educar en familia" (en curso)

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/familia-participacion/educar-en-familia.html>

El programa de "Participación familiar y educativa" del Ministerio de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias desarrolla el principio de participación

en la educación y mejora el proceso educativo con el fin de crear ciudadanos activos y responsables.

Constituye, por lo tanto, una propuesta que promueve la participación de toda la comunidad escolar en la educación y en la vida de los centros educativos con el objetivo de lograr una escuela de calidad, equitativa y que compense las desigualdades, respondiendo a las demandas del siglo XXI, por lo que desempeña un papel crucial en las decisiones que afectan a los hijos e hijas de esos progenitores. Además, el desarrollo del programa se convierte en el objetivo principal de la Dirección General de Planificación, Innovación y Fomento Educativo, por lo que la prioridad es la universalización del éxito escolar, en el que la participación es un factor clave para mejorar el rendimiento y reducir el abandono. Esta propuesta de formación está estructurada en ciclos de tres o cuatro talleres de dos horas o cursos de seis u ocho horas sobre diversos temas con una clara dimensión práctica y participativa para las familias.

33. A Good Start Project (un buen proyecto de inicio) (en curso)

<http://www.romaeducationfund.hu/good-start-eu-roma-pilot>

El proyecto "Un buen comienzo" está financiado por la Unión Europea. El proyecto brinda apoyo a más de 4.000 niños de cero a seis años para acceder a los servicios de educación y cuidado infantil en 16 ubicaciones en cuatro países (Hungría, Macedonia, Rumania y Eslovaquia).

34. Tallaght Roma Integration Project (Proyecto de integración romaní en Tallaght)

El proyecto de integración romaní en Tallaght se creó tras una larga consulta a funcionarios públicos, ONGs y la comunidad romaní que vive en el área más amplia de Tallaght. La falta de acceso a la atención médica ha sido una de las principales preocupaciones de los miembros de la comunidad romaní y ha afectado a todos los demás aspectos de sus vidas. El establecimiento de una Iniciativa para la Atención Primaria a romaníes, que cuenta con una clínica provista de un médico de familia específicamente para ellos, ha sido un paso importante en el desarrollo de una comunidad más fuerte y saludable.

Es importante tener en cuenta que para involucrar a las comunidades, se deben satisfacer las necesidades básicas de esa comunidad específica. Al trabajar con grupos vulnerables, este aspecto es crucial. Por lo tanto, la identificación de las

necesidades ha sido un primer paso en este proyecto; después, se realizó una fuerte campaña para fomentar la solidaridad. Una vez que se recopilaron los datos relevantes, el proyecto intentó responder a las necesidades de las comunidades proporcionando servicios básicos e involucrando a la comunidad en la definición de los problemas y el proceso que permitiese su resolución.

La premisa de este modelo es que si las necesidades básicas de una comunidad vulnerable llegan a los que más lo necesitan, entonces las problemáticas de acceso, inclusión y conciencia cultural deberían guiarnos para saber cómo se deben planificar y proporcionar estos servicios. El éxito de esta alianza o coalición tiene un gran significado al resaltar la importancia de la colaboración entre los servicios principales y la comunidad romaní. Además, conlleva una posibilidad de aplicación más amplia para el desarrollo de varios servicios concretos, como la educación o la vivienda.

35. IncludED (en curso)

<http://creaub.info/included/>

INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que promueven la cohesión social y contribuyen a superar las desigualdades y las estrategias educativas que generan el aislamiento social, especialmente en los grupos vulnerables y en riesgo de exclusión. Europa necesita identificar estas estrategias que, a su vez, serán utilizadas por legisladores, directivos escolares, docentes, estudiantes y familias, y contribuir a configurar nuevas políticas para cumplir los objetivos de Lisboa. INCLUD-ED se centrará en el estudio de las interacciones entre sistemas educativos, agentes y políticas hasta el nivel obligatorio (es decir, educación preescolar, primaria y secundaria, incluidos los programas de educación profesional y especial).

36. ParentHelp

<http://parenthelp.eu/>

Parents' Compass: ayudar a los inmigrantes recién llegados, especialmente a las familias y a los padres y madres a iniciar una vida normal.

El eje del proyecto es un sitio web multilingüe que recopila información básica para padres y madres ofreciéndoles ayuda y, también, ofrece plantillas para descargar e imprimir con información básica en los idiomas de los inmigrantes recién llegados.


En la mayoría de los países de la UE, los progenitores tienen la obligación de inscribir a sus hijos en las escuelas poco después de llegar al país. Las escuelas como instituciones educativas son la mejor interfaz para brindarles servicios y apoyarlos en varias áreas, por ejemplo:

- Comprender el sistema escolar y las obligaciones de sus hijos.
- Comprender los servicios sociales y el apoyo infantil que está disponible para ellos.
- Cómo utilizar los servicios cotidianos: vivienda, infraestructura (gas, electricidad, internet, móvil), servicios financieros (abrir una cuenta bancaria), servicios de salud, compras, oferta cultural, actividades de tiempo libre, etc.
- Cómo encontrar empleo, cómo validar sus habilidades.
- Apoyo social y familiar disponible.
- Necesidades especiales - físicas, mentales, dietéticas.
- Aprender el idioma básico del país de acogida.
- Proporcionar el derecho básico del niño a adquirir la lengua materna y la cultura local.

Al entrar en la página web, primero, habrá una opción para escoger el país y luego una opción para el idioma (nacional, árabe, pasto, urdu...). Todas las versiones contendrán información que se puede descargar y también sugerencias para actividades testadas y probadas, así como actividades recientemente desarrolladas para implicar a los padres y madres recién llegados, apoyarlos para que participen en la vida escolar y también ayudarlos a acostumbrarse al nuevo país. También, se ofrecerán actividades para ayudar a los progenitores a proporcionar a sus hijos educación en la lengua materna y también la cultura del país. A la hora de desarrollar la parte relacionada con las actividades, confiaremos en los proyectos ganadores de ALCUIN como punto de partida.

Durante el proyecto, también se organizarán cursos de formación de corta duración para activistas de las asociaciones de padres y madres con el propósito de intercambiar experiencias y desarrollar nuevas actividades juntos.

El proyecto se lleva a cabo con financiamiento de la Open Society Foundation como parte de un grupo de proyectos que apoyan a los niños y niñas migrantes.



Implicación de los padres y madres en el colegio para la mejora del rendimiento escolar

www.parentrus.eu



Implicación parental en el colegio para la mejora del rendimiento escolar
Número de proyecto: 2018-1-R001-KA201-049200