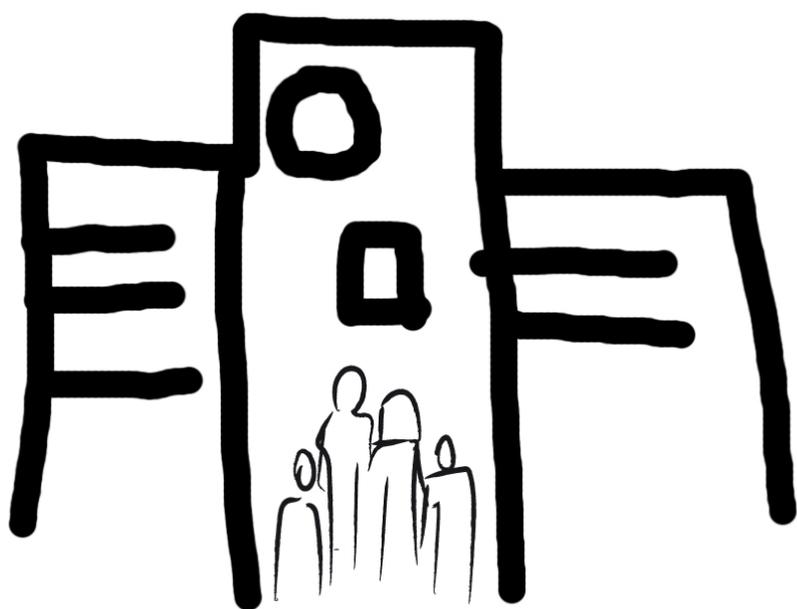


educación

e

La **participación** en los **centros** **educativos** de la **Comunidad** de **Madrid**

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y
EL ALUMNADO



Comunidad
de Madrid

La **participación** en los **centros educativos** de la **Comunidad de Madrid**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN



créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Consejero de Educación e Investigación

Excmo. Sr. D. Rafael van Grieken Salvador

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Ilmo. Sr. D. Rafael Carbonell Peris

AUTORÍA

Coordinador

Juan Carlos Torrego Seijo

Equipo

Ángeles Bueno Villaverde
Presentación A. Caballero-García
Joaquín Parra Martínez
M^a Ángeles Gomariz Vicente
M^a Ángeles Hernández Prados
M^a Paz García Sanz
Carlos Monge López
Isabel Silva Lorente
Ana Luna Granados
Raquel Herreros Marcos
Mercedes Lorena Pedrajas López

La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid

© Comunidad de Madrid

Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Paseo de Recoletos, 14, 7.^a planta. 28001 Madrid

Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

<http://comunidad.madrid/servicios/educacion/consejo-escolar>

consejoescolar@madrid.org

<http://comunidad.madrid/servicios/publicamadrid>

Edición: 06/2019

ISBN: 978-84-451-3808-3

Soporte: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - *Published in Spain*



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



comunidad.madrid/publicamadrid



ÍNDICE

Presentación	4
Introducción	5
Capítulo 1. Fundamentación teórica	7
Definición y niveles de la participación de las familias y del alumnado	8
Niveles de participación	10
Un enfoque democrático y participativo	10
La participación entendida como un “procomún”	10
Proyecto escolar y cultural y procesos de enseñanza-aprendizaje	11
Regulación de la participación en el ámbito normativo	12
Modelos sobre la participación: cliente/ participante	13
Visión ampliada de la participación	14
Dimensiones configuradoras de la participación	16
Dimensión 1. La comunicación con el centro	16
Dimensión 2. La participación en actividades del centro de las familias y el alumnado	20
Dimensión 3. El sentimiento de pertenencia	23
Dimensión 4. La implicación en el hogar	28
Dimensión 5. La implicación formal en los órganos de participación del centro educativo	31
Dimensión 6. La participación comunitaria	36
Dimensión 7. La formación en participación	38
Dimensión 8.- La convivencia	40
Dimensión 9. El proceso de enseñanza-aprendizaje	44
Dimensión 10.- La comunicación entre profesorado	48
Capítulo 2. Estudio empírico	50
Problemas y objetivos de investigación	51
Problemas de investigación	51
Objetivos	51
Metodología	53
Participantes	53
Instrumentos	66
Procedimiento	68
Técnicas de análisis de datos	69
Resultados de la investigación	70
Objetivo 1. Comunicación con el centro	71
Objetivo 2. Participación en las actividades organizadas por el centro	79
Objetivo 3. Sentimiento de pertenencia al centro educativo	90
Objetivo 4. Contribución de las familias desde el hogar	99
Objetivo 5a. Implicación familiar en la Asociación de Familias de Alumnos (AFA)	106
Objetivo 5b. Implicación en el Consejo Escolar del Centro	113
Objetivo 6. Participación comunitaria	121
Objetivo 7. Formación en participación familiar	129
Objetivo 8. Convivencia escolar en el centro	133
Objetivo 9. Proceso de enseñanza y aprendizaje	143
Objetivo 10. Comunicación entre el profesorado	151
Objetivo 11. Comparación global de dimensiones	154
Objetivo 12. Prácticas de éxito en participación familiar y convivencia	157
Discusión de los resultados	164
Discusión de los datos descriptivos de familias, profesores y alumnos	164
Datos medios de los cuestionarios a familias, profesores y alumnos	165
Dimensiones	166



Capítulo 3. Conclusiones y propuestas	186
Conclusiones	187
Comunicación de las familias con el centro	187
Participación familiar en las actividades organizadas por el centro	187
Sentimiento de pertenencia	188
Contribución de las familias desde el hogar	188
Implicación familiar en la AFA y el Consejo Escolar	188
Participación comunitaria de las familias	188
Facilitación de la formación para familias y formación del profesorado	189
Convivencia en el centro educativo	189
Proceso de enseñanza y aprendizaje	189
Propuestas de mejora	189
Comunicación de las familias con el centro	191
Participación familiar en las actividades organizadas por el centro	192
Participación de los alumnos en la actividad del centro	192
Sentimiento de pertenencia	193
Contribución de las familias desde el hogar	193
Implicación formal de familias y alumnado en el centro: AFA y Consejo Escolar	194
Participación comunitaria de las familias	195
Facilitación de la formación para familias y formación del profesorado	196
Convivencia escolar en los centros educativos	196
Proceso de enseñanza-aprendizaje	197
Comunicación entre el profesorado	197
Limitaciones del estudio y perspectivas de investigación	198
Limitaciones del estudio	198
Perspectivas de investigación	199
Referencias	200
Anexos	213
Anexo I. Tabla de dimensiones, subdimensiones y ítems de los cuestionarios empleados ..	214
Anexo II. Guía de preguntas de los grupos de discusión	222
Anexo III. Guía de preguntas de los grupos de discusión sobre prácticas exitosas	224
Anexo IV. Documento de recogida de prácticas exitosas en materia de participación	226
Anexo V. Resumen de las dimensiones configuradoras de la participación	227
Anexo VI. Identificación de los documentos empleados	229
Anexo VII. Códigos empleados en el análisis cualitativo	230
Anexo VIII. Frecuencia de uso de los códigos empleados en el análisis cualitativo	234
Índice de Tablas y gráficos	238
Recomendaciones para la mejora de la participación en los centros educativos	244

Presentación

La transformación y mejora de la educación exige la participación y el compromiso de la sociedad madrileña y, de un modo especial, de su comunidad educativa. La investigación realizada en este ámbito señala que la alianza familia-escuela, basada en una responsabilidad compartida, incide de manera notable en el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, también se ha confirmado que un sistema educativo que involucra al alumno como agente activo de su aprendizaje logra incrementar no solo su motivación, sino también su autonomía.

De acuerdo con esas conclusiones, trabajar por una participación más plena de familias y alumnos contribuiría de manera directa a la mejora educativa y debería ser un objetivo prioritario de una acción docente eficaz. Más aún, el reto de una educación para todos a lo largo de la vida, en una sociedad en continuo cambio, exige que la escuela comparta la tarea educativa con otros agentes del entorno, ampliando el significado de lo que es la participación. Conviene recordar que el artículo 27 de la Constitución española, cuando garantiza el derecho a la educación, habla expresamente de la “participación efectiva de todos los sectores afectados”.

Con el convencimiento de que esa mejora en la participación es un objetivo deseable, resultó claro desde un principio que era imprescindible ahondar en el conocimiento de cómo se produce ésta en la actualidad y las barreras y dificultades a las que se enfrenta.

Por ello, en el mes de febrero de 2017, solicité al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid –órgano superior de consulta y participación democrática en la programación de las enseñanzas- que elaborase un informe en colaboración con las universidades que reflejase cuál es el estado de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en nuestra región. El resultado ha sido un riguroso estudio de investigación realizado por el equipo IMECA de la Universidad de Alcalá, coordinado por el profesor Juan Carlos Torrego, a quien agradezco su gran trabajo, esfuerzo y dedicación.

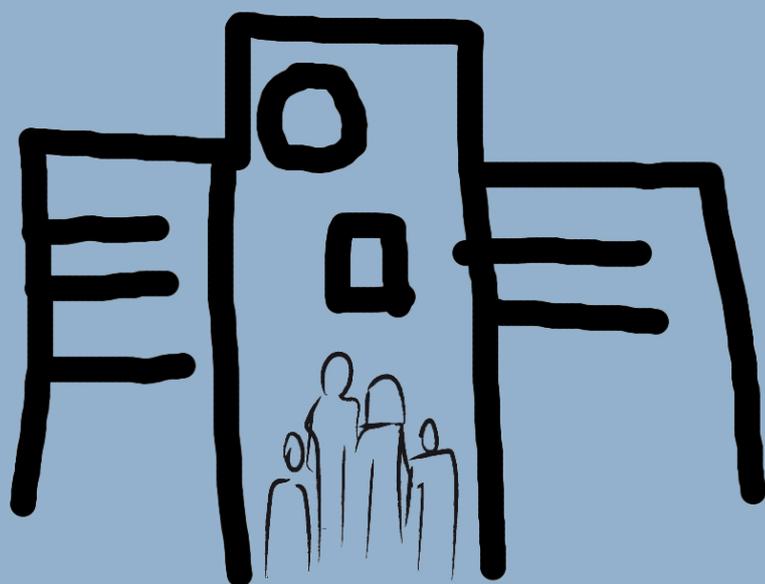
Partiendo de ese estudio, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ha debatido y propuesto 62 recomendaciones, aprobadas por la Comisión Permanente el 13 de mayo de 2019.

Este libro, “La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado”, presenta el informe completo de la Universidad de Alcalá, que identifica prácticas exitosas de diferentes centros docentes en nuestra región. En él se concluye que los datos globales de la participación de las familias y de los alumnos en la Comunidad de Madrid son positivos, especialmente en lo que se refiere al sentimiento de pertenencia a los centros y a la contribución de las familias desde el hogar, lo que constituye un motivo de satisfacción para todos. Sin embargo, también nos señala los aspectos más susceptibles de mejora, como la participación en las asociaciones de familias y en los consejos escolares, la formación en materia de participación, el uso de las herramientas de comunicación o la acción tutorial. El anexo de esta publicación recoge las 63 recomendaciones alcanzadas en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, dirigidas tanto a la administración educativa como a los centros; acciones concretas para que podamos seguir mejorando nuestro sistema educativo. Agradezco a todos los participantes en este proceso su trabajo y su compromiso para hacer de la educación madrileña un modelo que seguir.

Rafael van Grieken Salvador
Consejero de Educación e Investigación



Introducción



El presente estudio responde a una solicitud del Consejero de Educación e Investigación dirigida al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, orientada a conocer la situación actual de la participación de las familias y alumnado en los centros educativos de esta Comunidad Autónoma.

Este informe titulado “Estudio sobre la participación educativa de las familias y del alumnado en centros de la Comunidad de Madrid”, se coordinó desde el equipo de investigación e innovación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” (IMECA) de la Universidad de Alcalá, dirigido por Juan Carlos Torrego Seijo y compuesto por investigadores de la misma Universidad de Alcalá, de la Universidad Camilo José Cela y de la Universidad de Murcia. En él se presenta un informe de resultados en relación con la participación de las familias en el proceso educativo de los hijos e hijas, en el que se incluye la percepción que sobre ella tienen familias y alumnado y cómo lo facilita el profesorado.

Antes de adentrarnos en los resultados obtenidos, nos gustaría agradecer la colaboración de familias, profesorado, alumnado y equipos directivos de los centros participantes, quienes, altruistamente y comprometidos con una educación de calidad, abrieron sus puertas a nuestro proyecto y a los componentes de nuestro equipo y han hecho posible que este estudio pueda salir a la luz, con el afán de orientar nuestras prácticas en participación hacia la excelencia educativa. Asimismo, nos gustaría trasladar nuestro agradecimiento al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid por depositar su confianza en nuestro trabajo y experiencia a la hora de hacernos este encargo.

Este informe ofrece datos de la muestra participante y nos orienta de manera global sobre aspectos de la participación familiar en la educación en la Comunidad de Madrid, en sus diferentes dimensiones de acuerdo a los testimonios que hemos podido recabar de padres y madres, profesorado y alumnado, quienes han actuado como informantes a partir de sus respuestas a los cuestionarios y guiones de entrevistas diseñados para este fin. El presente informe da respuesta a los objetivos con los que nos hemos comprometido con el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para este estudio.

El primer capítulo del informe integra la fundamentación teórica que sirve de base para la confección de los instrumentos de recogida de datos y la discusión de resultados. Se aporta el marco normativo, así como los modelos de participación en los que se ha centrado el estudio y las diferentes dimensiones configuradoras para el análisis del mismo: la comunicación con el centro, la participación en actividades del centro de las familias y el alumnado, el sentimiento de pertenencia, la implicación en el hogar, la implicación formal en los órganos de participación del centro educativo, la participación comunitaria, la formación en participación, la convivencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación entre profesorado.

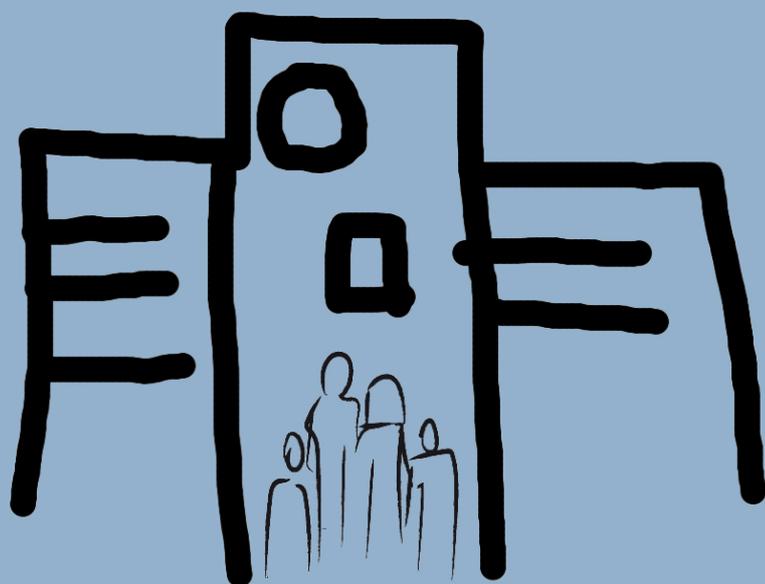
El segundo capítulo se centra en el estudio empírico que se ha llevado a cabo a través de un diseño mixto, conjugando una parte cuantitativa con una parte cualitativa, con el fin de aprovechar el aporte de ambas perspectivas. Este apartado engloba los problemas y objetivos de investigación y la metodología, así como los resultados y la discusión de los mismos.

Y el tercer capítulo de este informe presenta las conclusiones, propuestas de mejora en relación con la participación y las limitaciones y prospectivas de la investigación. Estas limitaciones están centradas principalmente en el fomento de la responsabilidad compartida y el sentimiento de compromiso de todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, con especial mención de las familias, siendo un eje central de participación y seguimiento en el aprendizaje de sus hijos e hijas. De este modo, el foco se centra en la creación de una comunidad de aprendizaje, en la que se propicie un proyecto cultural compartido a través diversos puntos como son el clima cercano, el compromiso y la actitud de escucha activa.

Por último, nos gustaría aclarar que nuestra intención en la redacción de este informe ha sido incorporar un lenguaje inclusivo, procurando utilizar términos como “familias” para referirnos a las diversidades de estructuras familiares del alumnado o “Asociación de Familias de Alumnos” para referenciar las asociaciones que incluyen a esas diversidades familiares.

Capítulo 1

Fundamentación teórica



En este apartado se definirá el concepto de participación y sus niveles; se abordará el concepto de escuelas democráticas, la normativa sobre la participación en los centros, las distintas perspectivas y los modelos teóricos para la comprensión de la participación y se analizará la importancia de ampliar la concepción de participación, superando los aspectos más formales y aunando bajo el mismo contexto aulas y comunidad educativa al servicio de una ciudadanía democrática. Finalmente, incorporamos en nuestro enfoque una visión ampliada que incluye aspectos que no han tenido tanta tradición en estudios sobre participación como son la regulación de la convivencia y la participación de la comunidad educativa en el ámbito social y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La importancia de la alianza familias-escuelas queda reforzada por investigaciones internacionales que revelan una gran mejora del rendimiento académico del alumnado cuyos padres participan activamente en su centro escolar, además de una mayor motivación de los estudiantes, una mejora en el equilibrio emocional y una mejora en el establecimiento de relaciones sociales (Borgonovi y Montt, 2012).

Definición y niveles de la participación de las familias y del alumnado

El concepto de participación se refiere a actos deliberados y conscientes que nacen del derecho consustancial de los ciudadanos a construir, libre y responsablemente como protagonistas, la realidad que viven (Santos, 1990). La participación social desborda el marco de la escuela y afecta a otros muchos ámbitos de la vida humana, como son la familia, la empresa y el trabajo, los servicios sociales, las asociaciones cívicas y las Organizaciones No Gubernamentales, las manifestaciones y las instituciones culturales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, las relaciones in-

terpersonales en el espacio público, las costumbres, la opinión pública, el marco jurídico-político, etc.

Al centrarnos en la participación de las familias en el contexto escolar, compartimos con González (2011) que esta se refiere al compromiso de la familia con la educación de sus hijos e hijas –definida en sentido general como desarrollo integral o, en un sentido restringido, como aprendizaje escolar–, así como al poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (Pozón, 1982, citado en Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2016).

Es necesario tener en cuenta que la educación familiar se relaciona, entre otros aspectos, con una educación informal no planificada y basada en el saber común, mientras que la educación escolar se concibe como formal por la planificación que conlleva, por estar centrada en el conocimiento científico-académico, así como avalada por una formación profesional y especializada (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006); en definitiva, por contar con una intencionalidad y un planteamiento sistemático.

San Fabián (1994) entiende la participación de los padres en la escuela como un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar. El profesorado necesita la colaboración de las familias para educar eficazmente, lo que convierte a la misma en un elemento importante para la calidad educativa, que aporta legitimidad social a la profesión docente y genera apoyo político a las escuelas. Por ello, dada la imposibilidad de separar la vida del niño en el hogar y en la escuela, es fundamental una apertura del centro a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006). En este mismo sentido, la participación en el ámbito escolar puede entenderse como una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula, con la finalidad de desarrollar un proyecto cultural común.

Epstein (2001) establece la necesidad de crear una alianza/relación entre familias y escuela. Esta alianza se basa en la responsabilidad compartida entre casa, escuela y comunidad para el desarrollo y aprendizaje del alumnado. Los cuatro factores que apoyan esa “alianza” entre escuela y comunidad son: un alto compromiso con el aprendizaje, el apoyo de la dirección del centro, un clima acogedor y una comunicación recíproca entre los miembros de la alianza (Epstein y otros, 2002).

Por tanto, para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental contar con la ayuda de las familias tanto en el desarrollo académico de sus hijos/as como en el funcionamiento de la escuela (Martín y Muñoz, 2010).

Es necesario que el alumnado perciba la continuidad entre los objetivos educativos que les proponen los padres y los que les propone el centro escolar. Además, los padres desarrollan actitudes positivas hacia el centro y hacia el profesorado e incrementan su disposición a participar en el mismo a través de los cauces previstos. Los profesores, por su parte, también modifican sus conductas en el sentido de que adquieren una mayor motivación por sus actividades y mantienen una mayor relación tutorial con los alumnos, que repercute en el rendimiento de éstos (Siles, 2003, citado en Hernández-Prados y López-Lorca, 2006, p. 13).

La participación educativa de las familias resulta fundamental en cuanto que determina e influye en la calidad de la educación.

La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños (Comisión Europea, 2000, p. 40).

Cuando se habla de participación escolar no siempre se tiene en cuenta al alumnado. Incluso cuando hablamos de Educación Secundaria, dicha participación queda relegada a la representatividad de carácter formal en los consejos escolares, sin especificar muy bien el porqué y el para qué de la misma. Pero el alumnado no es un simple receptor del proceso educativo sino actor principal del mismo y fomentar esta participación y compromiso activo debe ser uno de los objetivos de la función docente eficaz (Saramona y Rodríguez-Neira, 2010). Así, dados los objetivos del estudio y la relevancia que atribuimos a este colectivo, es igual de importante atender a la participación del alumnado.

Cuando nos referimos a ella, hacemos mención al reconocimiento de los niveles de compromiso con su propia formación –igualmente definida como un desarrollo integral, o como aprendizaje escolar-, lo que implica que el alumnado sea sujeto activo en la sociedad, capaz de pensar y expresarse libremente y de un modo crítico, de tal modo que pueda contribuir a una transformación positiva de la sociedad. Por tanto, no solo tienen algo que decir sobre lo que afecta a su vida como persona, miembro de una familia y de una comunidad, sino que deben ser informados, consultados y escuchados en cuanto a todos esos aspectos (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004). Al igual que Ceballos y Susinos (2014), consideramos que la participación y la voz del alumnado pueden ser elementos de mejora escolar ya que, por un lado, ayudan a los docentes a pensar sobre su práctica pedagógica y, por otro, fomentan la construcción de una nueva cultura docente democrática en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje es objeto de un desarrollo participativo. En esta línea, la voz del alumnado ofrece la posibilidad del desempeño de un papel organizativo y participativo en las distintas actividades del centro educativo (Nieto y Portela, 2008).

En resumen, la participación implica la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para la construcción de un proyecto común y, además, es una forma de organización democrática, lo que supone un proceso de reconocimiento de los otros miembros de la comunidad, tarea que nos moviliza racional y emocionalmente a la hora de desarrollar esa actividad común.

Niveles de participación

Diversos autores se han preocupado por explicar que la participación puede ser entendida de diversas formas en función del grado de implicación y del modo de entenderla.

Como señala Sánchez-Horcajo (1979), la participación puede llevarse a cabo con diferentes grados de compromiso: recibir y dar información y opiniones, acceso a la toma de decisiones, hacer propuestas y desarrollar acciones. Sanders y Epstein (1998), Epstein (2001) y Epstein y otros (2002) identificaron seis tipos de implicación escuela-familia-comunidad, que son importantes para el aprendizaje del alumnado y para hacer más efectiva la relación entre estos tres colectivos:

- (1) El centro escolar como fuente de ayuda a las familias, para que éstas puedan cumplir con sus obligaciones educativas básicas;
- (2) la familia como fuente de ayuda al centro, para que éste consiga una intervención educativa más eficaz;
- (3) la colaboración de los padres en el centro para desarrollar actividades complementarias y de apoyo;
- (4) la implicación de los padres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa;
- (5) la intervención de los padres en la gestión a través de los diferentes órganos de gestión; y
- (6) la conexión de las familias del centro con otras instituciones sociales y comunidades educativas (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2005, p. 46).

Oraísón y Pérez (2006, citados en García-Sanz, Hernández-Prados y Morillas, 2010) señalan tres niveles de la participación activa: “ser parte”, “tener parte” y “tomar parte”. La primera se refiere a la búsqueda de identidad y sentido de pertenencia; la segunda lo hace a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego y de lo que se obtiene o no; y la tercera se refiere a la realización de acciones concretas.

Un enfoque democrático y participativo

El sistema educativo es el principal responsable de la transmisión e interiorización de los valores participativos en una sociedad moderna y democrática (Egido, 2014, citado en García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz, 2016). Así, la educación tendría que contribuir a la antigua aspiración, tal y como viene siendo reformulada en la actualidad, de construir escuelas democráticas donde se puedan vivir valores cívicos y la participación en la gestión del centro sea una realidad (Bolívar, 2006; Darling-Hammond, 2001; Dewey, 1971; Guarro, 2016; Sánchez de Horcajo, 1979; San Fabián, 1994).

Para entender el concepto de democracia escolar, debemos ser conscientes de las resistencias institucionales al cambio que acontecen en las escuelas y de las fuerzas de selección y de reproducción social que siempre están presentes en la sociedad. Por lo que, para no caer en planteamientos ingenuos, reconocemos que la única participación corresponsable entre familia y escuela es solo posible desde modelos escolares democráticos activos en los que se tome conciencia de esta realidad compleja y conflictiva. En palabras de Feito (2010), se trata de generar espacios para la deliberación, la contrastación, el conocimiento del otro, la puesta en valor de las diferentes aptitudes, etc., en definitiva, fomentar una ciudadanía democrática en la escuela.

La participación entendida como un “procomún”

Ovejero (2019) señala que “si queremos sobrevivir como especie tendríamos que aumentar la importancia de lo común y lo colectivo” (p. 223) y esto supone tomar en cuenta los procesos de participación, ya que se convierten en un elemento que contribuye a esta tarea de avanzar en lo común.

Así, asociado a este modelo democrático participativo, puede ser muy interesante pensar en el triángulo de la participación como un procomún y sus tres vértices: administración,

profesionales y no profesionales (familias y alumnos). Utilizando un lenguaje post-moderno, este se entiende como el conjunto de bienes que pertenecen a todos y que, en conjunto, forman una comunidad de recursos que debe ser activamente protegida y gestionada. Por tanto, consideramos que la participación de toda la comunidad educativa debe formar parte de este procomún. De algún modo, desde nuestra propuesta, estaríamos abogando por un enfoque que integra la democracia representativa y la democracia participativa con el objetivo de potenciar un “proyecto cultural” común entre familias, profesorado y alumnado en cada centro educativo, en la línea de lo que ya se hace en los países nórdicos en los que los centros educativos van más allá de sus estrictas funciones de enseñanza y se convierten en centros activos de convivencia, cultura y participación. Esto es más posible si se cuidan las condiciones de igualdad de oportunidades para participar entre los distintos colectivos (familias, alumnado y profesorado).

Para activar y profundizar en la democracia escolar se puede fomentar la participación de la comunidad educativa en el desarrollo cotidiano de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debatiendo y analizando en común (a través del trabajo cooperativo, el aprendizaje servicio, las comunidades de aprendizaje y/o el aprendizaje por proyectos), todo ello unido a un nivel de respeto y de simetría entre las personas a la hora de abrir diálogos sobre la educación.

Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear las relaciones entre adultos y la infancia, pasando de la obediencia a escuelas partidarias de una justicia basada en el reconocimiento recíproco. Lo anterior conlleva a relaciones en paridad, lo cual diluye la desigualdad entre las relaciones con la infancia, la familia y los profesores. [...] En ese sentido, la generación de ambientes creativos no les corresponde a los profesores, sino a la totalidad de los participantes (Serrano, Soto, Arcos y Jarquín, 2018, p. 88).

Proyecto escolar y cultural y procesos de enseñanza-aprendizaje

Para que el proyecto cultural se establezca como eje vertebrador del centro educativo, la participación debe implicar la coordinación y la cooperación entre los distintos sectores de la comunidad educativa, sobre todo entre familias y profesorado (Hernández-Prados y otros, 2016). Ello implica que los diferentes agentes compartan unas metas comunes, involucrándose en la toma de decisiones y en las tareas que se derivan de la consecución de dichas metas. De este modo, la auténtica escuela democrática debería hacer partícipe a toda la comunidad -a las familias, al profesorado y al alumnado- en la elaboración del Proyecto Educativo y en la toma de decisiones, desde la planificación hasta la acción, respetando sus respectivos papeles (unos como profesionales, otros como educadores y otros como personas en situación educativa orientada a la creación de ciudadanos conscientes) como protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así los participantes lo sentirán como propio y se creará un vínculo de compromiso para que se haga lo posible y funcione exitosa y eficazmente.

Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna (Hargreaves, 2000, citado en Bolívar, 2006, p. 230).

Regulación de la participación en el ámbito normativo

La situación de la participación en nuestro sistema educativo responde a un mandato legal. El Artículo 27 de la Constitución Española de 1978, dedicado a sentar las bases de la educación formal, afirma explícitamente el derecho de las familias al ejercicio de la participación: derecho a decidir la educación de sus hijos, a tener la última palabra en caso de que existan divergencias y derecho a participar.

27.5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. [...]

27.7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

Las leyes orgánicas españolas de educación –Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa- han desarrollado, encauzado y concretado el contenido de tal participación. Por tanto, a nivel legal, la responsabilidad última del derecho a la participación recae en las familias, tanto en la participación formal (implicación en las asociaciones de padres y madres y consejos escolares), como en la no formal (participación en otros aspectos no establecidos en las leyes de forma explícita) (García-Sanz y otros, 2016). Según Hernández-Prados y Tolino (2016), la participación de las familias en la educación de sus hijos es un derecho natural, una responsabilidad moral y un imperativo legal; solo a través de ella podemos ga-

rantizar que las decisiones son el resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados, ya que integra tanto la representatividad como la responsabilidad (Sarramona y Rodríguez-Neira, 2010). Además, es un elemento esencial y una condición para que se produzca la calidad educativa porque, a través de la relación entre las familias y la escuela, el alumnado eleva su nivel de rendimiento y desarrolla actitudes y comportamientos positivos. En esta línea, los resultados de las investigaciones evidencian que el fracaso escolar está relacionado tanto con la actitud del profesorado como con la colaboración de las familias (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006).

La Convención de las Naciones Unidas de 1989 instauró una serie de derechos del niño, vinculantes jurídicamente, entre los que destacan el derecho a expresar su opinión libremente de forma oral o escrita, el derecho a ser escuchado en procedimientos judiciales y administrativos y el derecho de libertad de pensamiento, conciencia, religión y asociación. Entre estos derechos, indiscutibles hoy en día, todavía no se permite ejercer el derecho de los niños y niñas a la participación (Trilla y Novella, 2011).

El reconocimiento teórico del mismo no ha ido acompañado todavía de la implantación de las medidas suficientes para que pueda ser efectivamente ejercido. Esto nos lleva a pensar que estamos ante una aceptación retórica del derecho a la participación infantil y no ante su asunción plena y comprometida. Parece, pues, que nuestra sociedad no acaba de creerse demasiado que los niños pueden y deben participar (p. 25).

Una consideración importante hace mención a la evolución que el marco normativo ha adoptado en relación con la participación de la comunidad educativa, destacando como la situación actual recogida, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, ha apostado por una disminución de la capacidad de decisión de las familias en los consejos escolares y su correlato en la toma de decisiones en la selección de los equipos directivos.

Modelos sobre la participación: cliente / participante

Uno de los aspectos más importantes que se detectan en las relaciones entre familia y escuela es el hecho de haber transferido a los centros de enseñanza el tipo de relaciones que las familias mantienen con el conjunto de la sociedad (Ortega, Mínguez y Hernández-Prados, 2009). Existen dos perspectivas o modelos de participación con sus consecuencias, uno es el de participante y otro el de cliente; respecto a este último, y retomando la idea de Bolívar (2006) que lo identifica con una perspectiva neoliberal o de mercado, se pone el énfasis en los derechos individuales del consumidor y, en consecuencia, lleva a un modelo en la que se entiende a la familia como “cliente” y la participación como un privilegio (elige el que puede) más que como un derecho, convirtiéndose en un mecanismo de diferenciación social. En definitiva, no implica una participación directa, sino indirecta como consumidor que elige y manifiesta una preferencia respecto a la elección de centro.

En este sentido hay que hacer hincapié en un proceso global que afecta al sistema educativo, como es la relación cliente-familiar que establecen parte de las familias con el mismo. En un modelo de sociedad basado en estructuras de consumo, hay madres y padres que establecen esta lógica con la escuela, demandándole servicios y resultados y depositando la responsabilidad de los mismos exclusivamente en la institución escolar. Esta visión de relación colocará a las familias en una posición de superioridad respecto a docentes y centro, y se verían con legitimidad de demandar, reclamar, criticar, cuestionar, etc. y aunque no es una posición mayoritaria, sí que es creciente y perturba a los profesores, porque en ese contexto no hay forma posible de remar en la misma dirección (Giro y Andrés, 2016).

Retomando la idea de Bolívar (2006), este señala que, de la reivindicación de una gestión democrática, se está pasando a la preocupación por la calidad y, de entender a los padres

como «cogestores» del centro educativo, se pasa a entender a los padres como clientes. En otras palabras, las familias se convierten en consumidores de los servicios educativos a los que demandan mayor calidad en los productos, limitándose a exigir servicios y a elegir los centros que mejor satisfacen sus preferencias (Pérez Díaz y otros, 2001, citado en Ortega y otros, 2009). Desde este modelo se exige de responsabilidad a las familias y se sobrecarga a los centros educativos, derivando en una imagen agotadora de la tarea de educar que ha de desempeñar el docente.

No se habla nunca de responsabilidades compartidas. En este sentido, parece que sólo recaen exigencias sobre la escuela. El discurso del profesorado nos descubre una sociedad exigente con la educación, pero no comprometida en la práctica. Así, al mismo tiempo que la escuela aparece como la panacea de todos los males (Usategui y Valle, 2009, p. 174).

Un segundo modelo que denominamos “participante”, es caracterizado por Vogels (2002) quien plantea que las familias se implican en la educación de sus hijos/as, colaborando activamente con los profesionales y generando un proyecto común. En ese caso estaríamos poniendo el énfasis en una construcción conjunta de ese proyecto desde una respetuosa aceptación del rol que cada uno posee.

Según este modelo, a las familias, según su concepción sobre la educación, se les clasificaría en consumidores, clientes, participantes y socios, lo que llevaría consigo diferentes niveles o grados de implicación familiar en el centro. El planteamiento de la familia como “agente consumidor” o cliente que exige y paga un servicio que oferta el centro estaría en un polo de esta clasificación en la que, sobre todo, se destacaría la educación como producto frente a la idea de una mayor vinculación en los procesos. También podríamos señalar que no se dan modelos puros y todas estas modalidades pueden estar presentes si un alumno se escolariza en un centro privado y concertado, siendo más complicado en el caso de un centro público adoptar un rol puro de consumidor de un servicio.

Diversos autores han abordado desde una perspectiva crítica las ventajas y debilidades del modelo cliente, poniendo en cuestión su incidencia en la calidad educativa. En este sentido Bris y Gairín (2007) plantean la siguiente cuestión de interés sobre si el modelo “cliente” y la libertad de elección que conlleva es el principio que permite a los centros competir por la calidad o simplemente competir por obtener los mejores alumnos, anulando de facto los procesos sociales de participación en aras de centrar el debate en el producto.

El abandono de los discursos sobre la democratización educativa en aras de una nueva ideología de la eficiencia, donde el mercado se erige en el principal instrumento regulador de las relaciones sociales, hace que principios como la participación se encuentren devaluados por no considerarse productivos. En todo sistema representativo existe el riesgo de dominio ejercido por una élite educada o por un grupo de participantes profesionales. Esto es especialmente cierto en el colectivo de los padres y de las madres. En cualquier caso, en una democracia representativa los intereses de los representados corren el riesgo de desfigurarse o perderse, especialmente si no se ven acompañados por otros mecanismos de control y participación directa (p. 21).

Siguiendo en esta misma línea de análisis crítico, Torrego-Egido (2018) afirma que:

La realización de una escuela abierta y democrática tiene que luchar contra las orientaciones recientes de organismos occidentales que consideran a las familias como consumidores y no como cogestores o copartícipes, sustituyendo la profundización democrática por un modelo de mercado. Las familias, en este contexto neoliberal, no pueden ser meros clientes que exijan nuevas funciones y servicios y una mayor “calidad” a los centros educativos; han de ser ciudadanía activa que -en conjunción con el profesorado y otros elementos de la comunidad- contribuya a definir el centro público (p. 39).

Si la participación en educación, y más concretamente en el currículo, no es la de simples consumidores que eligen, sino que se entiende como la colaboración en la definición del

proyecto común, en la medida en que ello sea posible, el problema para el profesorado reside en encontrar una nueva definición de su rol. Estos, no solo tienen que dirigir la enseñanza de sus alumnos, sino organizar el proceso de capacitación social para que las familias participen y no sean meros consumidores (Gimeno-Sacristán, 2001). Es importante tener en cuenta que “ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia” (Tourrián, 2005, citado en Hernández-Prados y Tolino, 2016, p. 9).

A la hora de poner en conexión la realidad y los modelos o perspectivas teóricas sobre la participación podemos encontrarnos centros que acepten un compromiso con los procedimientos de ambos modelos, es decir, que apuesten decididamente por mejorar su imagen y prestar un servicio de calidad, al tiempo que incorporan los valores de construcción de un proyecto común en participación entre todos los miembros de la comunidad educativa en la línea de lo presentado bajo el modelo participante. Así, estaríamos considerando que no existen modelos puros y, por el contrario, sí nos encontramos habitualmente con realidades en las que predominan elementos de ambos modelos, hasta tal punto que podemos afirmar que la existencia de un modelo integrado puede ser un formato deseable.

Visión ampliada de la participación

Sabemos que las escuelas son organizaciones débiles y con escaso acoplamiento entre su organigrama y su compleja función social, ya que son organizaciones de gran simplicidad en sus órganos formales de funcionamiento pero que, internamente, tienen una gran complejidad en su tarea debido a las múltiples interacciones que se producen entre sus componentes y distintos colectivos implicados (personales, relacionales, sociales, culturales). Esto se entiende porque están protagonizadas por personas y por los múltiples y complejos vínculos de poder y relación que se establecen entre ellos. Por tanto, sus procesos escapan con frecuencia al control de la estructura formal.

Lo que ocurre “entre bastidores” (Santos, 1994) oculta, bajo su aparente normalidad formal y falsa ausencia de conflicto en su funcionamiento, una realidad bien diferente. Existe un alto nivel de ambigüedad y desajuste entre la estructura formal respecto a lo que ocurre diariamente en la escuela, lo que explica que los órganos de participación queden con frecuencia al margen de las cuestiones más importantes y relevantes o, por el contrario, que sean un espacio donde se dirimen conflictos subyacentes. Debido a ello podemos decir que los mecanismos de participación no solo son insuficientes, sino que además resultan condicionados y relegados por los sistemas menos visibles de poder y de relaciones sociales en los centros educativos (Bris y Gairín, 2007); en este sentido, estos autores nos aportan la idea de que la participación de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar de los centros está en crisis interna y externa. “Crisis interna de la participación porque el predominio del bloque profesional en las dinámicas del consejo es abrumador y, ante ello los consejeros no profesionales “dimiten o abdican” del ejercicio de las funciones propias” (p. 120), en el caso de que desconozcan cuál es el papel y los cometidos a realizar. Por tanto, la realidad es que se afianza la dominación de un colectivo sobre otro dificultando una verdadera participación democrática. Conseguir este equilibrio es difícil, por no decir imposible, en los consejos escolares, ya que no existe una representación proporcional de los diferentes colectivos, más ahora que ha habido un aumento de los puestos designados por la propia Administración en la legislación vigente y donde las familias no intervienen con capacidad de toma de decisiones en temas tan relevantes como es la elección de directivos.

Respecto a la crisis externa, los niveles de participación del colectivo no profesional, especialmente familias y alumnado, en las diversas convocatorias electorales para la renovación de Consejos Escolares, sigue una trayectoria nítidamente decreciente cuyo efecto es la deslegitimación, en buena medida, de los elegidos, minando su representatividad y, consecuentemente, su capacidad de maniobra en el propio consejo, a diferencia de lo que ocurre con el colectivo más profesional.

Por tanto, es necesaria una estructura organizativa que facilite una participación constante y fluida entre sus miembros, de tal manera que se aporte un mayor grado de coherencia y unidad, así como una mayor identificación con sus fines (González, 1990). Así mismo, es fundamental promover mejores cauces de participación entre las familias y los centros escolares (García-Sanz y otros, 2010).

Es preciso entender la participación en la escuela como una realidad global que va más allá de la intervención en los órganos formales del centro. De este modo, promover la articulación de estructuras de participación conlleva una acción pedagógica para sensibilizar, generar interés, promover la información, la comprensión, las habilidades y los recursos, así como nuevos modos culturales (Mayordomo, 1999). Estaríamos hablando de lo que Bolívar (2006) denomina “escenario educativo ampliado” porque los centros educativos son un escenario intersubjetivo de construcción de ciudadanía, no solo un centro de transferencia de conocimientos y saberes. Su organización como sistemas sociales con una intensa actividad implica conflictos, resistencias u oposiciones ideológicas (más o menos continuadas o explicitadas) acerca de qué fines se pretenden alcanzar y con qué medios.

Este escenario requiere una visión más amplia sobre la participación escolar que incorpore aspectos informales, que conecte con el mismo concepto de democracia escolar, que implique una verdadera vertebración del Proyecto Educativo y cultural de un centro, al dotar de contenido y sentido compartido al mismo, tanto en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje como a la regulación de la convivencia.

En consecuencia, en relación con estos aspectos informales, y dentro de un concepto ampliado de la participación, se hace necesario atender aspectos como la estructura de comunicación y toma de decisiones, las relaciones informales entre profesorado y alumnado, el afrontamiento de las resistencias al cambio, los puntos críticos de decisión, las discrepancias y los conflictos. Solo a través del diálogo

constructivo y de reconocimiento entre colectivos puede ser atendida la diversidad de todas las partes que conforman la comunidad educativa, ya que el clima escolar depende de toda la comunidad pero, especialmente, de las relaciones que se establecen entre docentes, alumnado y familias (Parrá, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2014).

Dimensiones configuradoras de la participación

Este apartado pretende contribuir a presentar y definir las dimensiones elegidas en este estudio para configurar el marco de comprensión de la participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid de tal modo que, posteriormente, permitan el análisis y discusión de los datos desde el modelo teórico del estudio. La aportación más específica de la presente investigación es la selección de dimensiones que se sustentan en una visión ampliada de la participación, en el sentido de que incorpora dimensiones con menos tradición como son la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la participación en el ámbito social y comunitario y la participación en el modelo de gestión de la convivencia.

Para que realmente exista participación, consideramos que la convivencia se convierte en uno de los ámbitos fundamentales a analizar en el proceso educativo. En este sentido, partimos de una definición amplia y global sobre convivencia, estrechamente vinculada con el deseo de paz. El modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas supone un enfoque global de promoción y gestión de la convivencia en los centros (Torrego, 2006, 2008, 2012, 2017), que pretende hacer realidad un marco de valores que se apoya en la resolución pacífica de conflictos, en la participación, cooperación y solidaridad.

Asimismo, cada vez está teniendo más relevancia en los centros la colaboración y participación en el ámbito social y comunitario, buscando sinergias que permitan abrir sus puertas al exterior. Por último, el proceso de enseñanza-

aprendizaje se convierte en el lugar natural en el que potenciar la participación del alumnado, utilizando metodologías y dinámicas que le permitan sentirse protagonista de su propio aprendizaje y del de sus compañeros/as.

Las dimensiones analizadas en este estudio son: la comunicación con el centro, la participación en actividades del centro, el sentimiento de pertenencia, la implicación en el hogar, la implicación en los órganos de participación del centro educativo (AFA y Consejo Escolar), la participación comunitaria, la formación en participación, la convivencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación entre el profesorado.

Algunos de estos aspectos ya fueron señalados en el estudio realizado por la Comunidad de Madrid en 1993, concretamente: el sentimiento de pertenencia al centro escolar, el clima de convivencia, la percepción del propio colectivo y los otros colectivos y la valoración de implicación en los cauces de participación.

Dimensión 1. La comunicación con el centro

Esta dimensión aborda el contenido de la comunicación (normas del centro, programaciones de enseñanza de los alumnos, gestión de recursos) y los espacios organizativos donde esta se desarrolla (con el tutor, los profesores, el equipo docente, orientador, y directivos). Se aborda también si la comunicación se facilita en el centro y la calidad de la misma entre el profesorado y las familias. El desarrollo de estructuras y sistemas de comunicación fluida y frecuente entre escuela y familias constituye la base para apoyar valores de confianza y relaciones constructivas entre ambas partes.

Beneficios de la comunicación

Para favorecer la implicación de padres y madres, desde la escuela se deben desarrollar estrategias, estructuras y sistemas de comunicación, siendo el nivel básico el diálogo con el profesor/a, con una finalidad consultiva y de empoderar a

las familias (Nieto, 2011). Asimismo, es necesaria una comunicación que vaya más allá de la burocracia institucional para propiciar un ambiente que promueva la comunicación entre los diversos agentes implicados en temas de interés mutuo; de esta manera, se tendría una visión de la comunicación como elemento facilitador, más que un fin en sí mismo.

Elementos y recursos de comunicación

Entre los elementos y recursos personales y materiales de la comunicación encontramos las tutorías, las entrevistas, las reuniones grupales y materiales como la agenda y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La alta implicación individual y la baja implicación colectiva van en la línea de los resultados obtenidos en la investigación realizada por Colás y Contreras (2013), en los que se aprecia un alto índice de comunicación entre la familia y el profesorado en cuanto a información referida al propio hijo/hija, obteniendo una tasa del 50% al 65% en las categorías “participar en reuniones para recibir información” y “contestación a la información recibida”, en contraste con la casi nula implicación en estructuras colectivas como el Consejo Escolar y la AFA (Asociación de Familias de Alumnado).

Las familias perciben y valoran al tutor/a como un profesional disponible y accesible, frente a otras figuras educativas que ocupan un lugar secundario (González, Repáraz y Sanz, 2016). Andrés y Giró (2016a) señalan que el profesorado que ejerce funciones de tutor se muestra disponible a adaptarse a los horarios de las familias en las tutorías, normalmente debido a cuestiones laborales, para fomentar la comunicación. En las etapas de Educación Infantil y Primaria, las familias demandan más este aspecto que en Educación Secundaria (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017).

La comunicación entre docentes y padres es el eje transversal que posibilita la participación, pero, aunque necesario es insuficiente, ya que estamos ante un hecho multidimensional, en el que inciden diferentes variables.

Generalmente, los progenitores son conocedores de la importancia de participar en el centro, pero o bien no saben, no quieren o no pueden implicarse (Entrena y Soriano, 2003). De ahí, la importancia del profesorado para admitir estas carencias familiares y actuar como promotor de una mejora de la implicación familiar, pues como afirman Grant y Ray (2013), las escuelas y los docentes más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias y que ayudan a que las familias se involucren en la educación de los hijos/as. Dicho de otro modo, el profesorado debe valorar y respaldar la labor educativa de la familia, otorgando mayor credibilidad a su implicación educativa, ya que los logros académicos obtenidos serán mayores que si se trabaja en solitario (p. 52).

Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados y Pérez-Cobacho (2008) coinciden en que los recursos utilizados con mayor frecuencia son las entrevistas y las reuniones grupales (aunque indican que se dan con menor frecuencia que la indicada por las familias) y que son las más útiles. Prácticamente coinciden también en la adecuación del horario de las tutorías y de la agenda. Cabe destacar que los directores y directoras de los centros encuentran más útiles todos estos recursos para la comunicación con las familias que el resto del profesorado. García-Sanz y otros (2010) concluyeron que los recursos de comunicación más utilizados son las reuniones grupales con el tutor o tutora, seguidos de las entrevistas puntuales con estos, la agenda, las visitas en horario de tutoría y, en último lugar, las charlas en contactos casuales. Las autoras destacan que las familias consideran muy útil realizar entrevistas particulares con el tutor/a (por encima de las reuniones grupales), a pesar de utilizarlas mucho menos que su asistencia a asambleas grupales.

La comunicación presencial sigue siendo la tradicional vía de comunicación utilizada entre el centro y las familias, aunque las nuevas tecnologías (como los SMS, correos electrónicos y grupos de WhatsApp, entre otros) van configurando nuevas formas de comunicación (González y otros, 2016). También Macià (2016, citado en Andrés y Giró, 2016a) destaca la

importancia que están adquiriendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación en este proceso. Las TIC facilitan la comunicación ya que, gracias a estas herramientas, los y las docentes pueden intercambiar información con las familias (Bordalba, 2016); además, pueden ser utilizadas para dar mayor accesibilidad y transparencia a la información de cara a establecer un buen desempeño del rol de las familias en apoyo a la acción educativa de sus hijos/as (Navaridas y Raya, 2012).

En el estudio planteado por Martínez-Hernández, Cascales y Gomariz (2018) para conocer la opinión de las familias de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia sobre los grupos de WhatsApp creados entre familias y docentes del centro, los resultados generales indican que determinados usos de los grupos de WhatsApp no son útiles de cara a favorecer la participación y tampoco como recurso educativo, llegando incluso a reducir la participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la reducción de responsabilidades y autonomía. Las familias lo utilizan para el intercambio de información entre ellas pero, generalmente, los centros no suelen tener control sobre dichos intercambios comunicativos. Llevot y Bernad (2016) evidencian un incremento del uso de las nuevas tecnologías, lo cual no quiere decir que se traduzca en una mayor aproximación entre las familias y las escuelas; además, señalan que algunos docentes alertan del peligro de la llamada brecha digital en el caso de algunas familias de origen minoritario, por desconocimiento, falta de equipamiento informático o Internet en sus hogares o, simplemente, por ser excluidas en los grupos de WhatsApp de las familias. De hecho, el estudio desarrollado por Diez y Aguilar (2016) evidenció que la percepción que las familias de estudiantes tienen sobre el uso de la aplicación WhatsApp en el contexto escolar es positiva para la mayoría de ellas usuarias de la misma, ya que les permite apoyar y acompañar la vida escolar de sus hijos e hijas de manera activa. Es importante que la comunicación entre los centros y las familias sea bidireccional, de ahí la necesidad de regular el uso de dichas redes (Macià, 2016, citado en Andrés y Giró, 2016a).

En el estudio de Gomariz y otros (2008), los contenidos de la comunicación entre las familias y los centros educativos giran en torno a seis aspectos: (1) aspectos positivos del aprendizaje del alumnado; (2) desarrollo personal del alumnado, capacidades, gustos, intereses, etc., así como la colaboración que se presta en casa por parte de la familia al proceso educativo de los estudiantes; (3) aspectos negativos y/o dificultades de aprendizaje de los alumnos, así como el grado de adaptación de éstos y su relación con los compañeros; (4) temas relacionados con la disciplina en el centro educativo; (5) materiales, libros, uniforme o aspectos organizativos; y (6) actividades extraescolares propuestas por el centro educativo.

En el estudio realizado por García-Sanz y otros (2010), las familias destacan como contenido de comunicación los temas referidos a aspectos positivos del aprendizaje de los hijos/as; además, añaden aspectos relacionados con el desarrollo personal, sus capacidades, gustos, etc., hablar de la colaboración que se presta en casa al proceso educativo y hablar de aspectos negativos y/o de dificultades de aprendizaje.

Ante la predominancia en el pasado de que el motivo de la comunicación con las familias fuera por problemas o dificultades académicas o de conducta, -encuentros mayoritariamente iniciados por los/as docentes-, existe actualmente una tendencia comunicativa positiva más diversificada en la comunidad escolar y cabe destacar un incremento en la demanda de tutorías por parte de las familias (Gomariz y otros, 2008).

Factores que influyen en la comunicación

Numerosos son los factores que influyen y determinan la comunicación, entre ellos se destaca la confianza depositada en las familias, los resultados académicos de los hijos/as, las etapas educativas, la ubicación del centro escolar, el tipo de escolarización, el idioma de las familias inmigrantes, el desinterés de las familias, el poco tiempo para conocerlas, la

dificultad para transmitir la cultura educativa y las características de las familias (edad y nivel socioeconómico). Andrés y Giró (2016a) subrayan distintas condiciones que favorecen la implicación y participación de las familias por medio de la confianza y, como consecuencia, de la comunicación, permitiendo la mejora del proceso educativo. En la misma línea, Parra, Gomáriz, Hernández-Prados y García-Sanz (2017) defienden que, actualmente, se está fomentando que la comunicación y cooperación entre la familia y la escuela se basen tanto en la confianza como en la libertad para conseguir la integración del alumnado en la sociedad.

Casi todas las familias se preocupan por sus hijos/as, quieren que tengan éxito y están ansiosas por obtener mejor información de las escuelas y las comunidades para seguir siendo buenos socios en la educación de los mismos (Epstein y otros, 2002).

La etapa educativa influye en las vinculaciones al centro y, por lo tanto, en el conocimiento del mismo; por ejemplo, en la etapa de Educación Infantil se favorece la comunicación del centro con las familias. En el estudio realizado por Viúdez, Guerrero y Hernández-Prados (2014) sobre la relación entre el tutor y las familias en la etapa de Educación Infantil, la mayoría de las tutoras, en este caso, afirman reunirse con el resto de los y las docentes periódicamente y todas indican que, antes de reunirse con las familias, realizan actividades previas como recabar información del resto de profesorado, preparar materiales etc. y valoran positivamente el Plan de Acción Tutorial. A medida que avanzamos en las etapas educativas, los estudiantes incrementan su autonomía, fijando sus propios objetivos, organizando sus tareas y, en general, buscan reducir la implicación familiar en su proceso de enseñanza (Seginer, 2006). Así, la implicación que el alumnado necesita en Educación Infantil y Primaria resulta menos relevante y efectiva cuando los estudiantes llegan a la adolescencia (Park y Holloway 2013), etapa en la que las relaciones familiares cambian hacia estados más bidireccionales cuyas formas de interacción se basan en la discusión y la negociación (Smetana, 2011).

La ubicación del centro (gran casco urbano, un casco mediano, en las pedanías o en zona rural) no es una variable

que influya en el grado de información que las familias tienen con respecto al centro (Gomariz y otros, 2008).

Por el contrario, el tipo de escolarización sí influye en el conocimiento que tienen las familias con respecto a lo que sucede en los centros escolares, siendo mayor la información que tienen en los centros privados y concertados (García-Sanz y otros, 2010; Gomariz y otros, 2008).

Las instancias políticas y académicas podrían apoyar con pautas concretas de actuación la inclusión del colectivo de familias inmigrantes en la vida del centro, contribuyendo con ello a la educación integral de todos los alumnos/as y a la equidad e igualdad de oportunidades (Hernández-Prados y otros, 2016). Como ya ha sido comentado, conforme aumenta la etapa educativa, menos se utilizan las vías para la comunicación entre familia y centro educativo y menos utilidad se les ve (Gomariz y otros, 2008); cabe destacar, que los padres y madres de los alumnos, tanto españoles como inmigrantes, que cursan Bachillerato poseen, significativamente, el mismo conocimiento del centro educativo de sus hijos (Hernández-Prados y otros, 2016).

En el estudio de Viúdez y otros (2014) sobre la relación entre el tutor y las familias en la etapa de Educación Infantil, las tutoras señalan los siguientes impedimentos que complican la tarea del tutor/a: desinterés de las familias y poco tiempo para conocerlas.

La edad de los miembros de las familias es un factor que influye, siendo los mayores de 51 años los que conocen menos de lo que sucede en los centros escolares, al igual que influye el nivel de estudios de los miembros de los mismos, siendo los que menos nivel cultural poseen los que conocen menos lo que acontece en el centro (Gomariz y otros, 2008).

Las escuelas en comunidades más deprimidas económicamente hacen más contactos con las familias utilizando como contenido los problemas y dificultades que tienen sus hijos e hijas, a menos que trabajen de un modo intencionado contactos centrados en los logros positivos de los estudiantes (Epstein y otros, 2002).

Formas de mejorar la comunicación

Entendemos que, para que exista comunicación entre familia y escuela, es necesaria una constatación de participación grupal en los centros educativos, a través de diferentes niveles: política educativa y gestión escolar (la representación en diferentes órganos de gobierno), además de voluntariado. Así, tendría que formar parte de nuestro estilo de vida y trascender a las intervenciones puntuales (Bas y Pérez, 2010).

Entre las formas de mejorar la comunicación, destacamos el modelo de interacción dialógico y los canales de comunicación bidireccionales. Para que la relación entre la familia y la escuela no se reduzca a un intercambio informativo, el cual perpetúa las estructuras de poder jerarquizadas que inhiben la voz de las personas consideradas en esferas inferiores, debe perseguirse un modelo de interacción dialógico (Gomariz y otros, 2017). Este diálogo es fundamental para que la intervención educativa desde ambas partes sea complementaria y se transmita un mensaje coherente al alumnado.

Se parte de que ambos colectivos deben mostrar un mismo mensaje, una misma visión acerca de la educación, ante los hijos/estudiantes, ya que en el caso de que sean disonantes repercutirá negativamente en todo el proceso educativo. Y también la participación supone contar con más información sobre los estudiantes para los docentes, ya que de esta forma podrán realizar mejores diagnósticos sobre su situación y sobre lo que está influyendo en su rendimiento (Andrés y Giró, 2016b, p. 37).

En definitiva, la comunicación no puede limitarse a edades tempranas ni centrarse exclusivamente en transmitir información (Consejo Escolar del Estado, 2014). Respecto al primer factor, Cabello y Miranda (2016) destacan la importancia de la comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria, y subrayan que, si en Infantil y en Primaria la comunicación es un pilar fundamental, en la ESO su importancia aumenta exponencialmente, ya que el clima de confianza que se genera a través de las demandas familiares cobra una relevancia fundamental. Respecto a la comunicación, cada día se hace más necesario que fluya y no sea un canal unidireccional (Redding, 2006, citado en Consejo Escolar del Estado, 2014)

o, en palabras de Moreno (2010), “reinventar la relación familia-escuela, pues la escuela no puede hacer realidad su Proyecto Educativo sin la colaboración de los padres, la comunicación es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones” (citado en Consejo Escolar del Estado, 2014, p. 253).

Garreta y Llevot (2015) destacan la importancia de los canales de comunicación y de que estos se encuentren abiertos, que sean bidireccionales y que no contengan ruidos ni interferencias.

Dimensión 2. La participación en actividades del centro de las familias y el alumnado

Esta dimensión hace referencia al nivel y tipo de participación de las familias en las actividades del centro y/o la organización de distintos tipos de actividades (por ejemplo, organización de fiestas y acciones culturales, talleres dentro del aula). También recoge si el centro potencia firmemente esta participación (por ejemplo, la participación de las familias dentro de las aulas bajo la coordinación del profesor ayudándole en la supervisión de alumnos en el trabajo en clase). Asimismo, se analiza la facilitación de dicha participación familiar por parte del profesorado, la participación del alumnado en el centro y los beneficios de esta.

Es importante aclarar que cuando nos referimos a calidad en la participación de las familias hacemos mención a que esta ha de ser efectiva y deseable, es decir, existe una implicación tanto actitudinal como intencional de los padres y madres, y esto sucede habitualmente cuando la participación responde a las necesidades percibidas por la familia; en otras palabras, la participación es de calidad cuando hay cumplimiento y compromiso (Rivas, 2007).

Beneficios de la participación

Entre los beneficios de la participación de las familias, Aguirre (2008) señala que la participación e implicación de las familias en la vida escolar parece tener repercusiones positivas

tales como: mayor autoestima del alumnado, mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres/madres e hijos/hijas y actitudes más positivas de los padres y madres hacia la escuela. En la misma línea, la participación familiar facilita el proceso de aprendizaje, mejorando el rendimiento académico y contribuyendo a reducir las cifras de fracaso escolar (Sheldon y Epstein, 2002, citados en Parra y otros, 2017). Así mismo, la participación de las familias repercute positivamente en los hijos/as, en la familia y en el sentimiento de comunidad (Hernández-Prados y Alcántara, 2016).

Como defienden Ravetllat y Sanabria (2016), la participación del alumnado puede promocionar actitudes que mejoren la convivencia debido al “intercambio de opiniones, la consecución de acuerdos comunes, y aprender a escuchar a los demás” (p. 92-93).

Factores que influyen y/o determinan la participación

Son múltiples las variables que se relacionan significativamente con la participación de las familias en los centros escolares (las creencias de las familias y del profesorado, la percepción del profesorado sobre las familias, los programas, la cultura participativa del centro, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación o experiencias vividas), ya sea ayudando o dificultando dicha participación (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Los factores que influyen y/o determinan la participación son los programas propuestos desde el centro, aunque en la investigación de Colás y Contreras (2013), las familias refieren una nula o baja participación en los programas que pone en marcha el centro educativo (52,8%).

Otros factores son las distintas formas de participación, los resultados académicos de los hijos/as, las etapas educativas, la ubicación del centro escolar, el tipo de escolarización, el idioma de las familias inmigrantes, la elección del centro, la consideración de las familias a la hora de participar, la falta de tiempo, el lenguaje que se utiliza y las características de las familias (edad y nivel socioeconómico).

Giró y otros (2014) consideran importante tener en cuenta los distintos modos en los que la comunicación y la participación de las familias se hace vigente en la escuela (citados en Andrés y Giró, 2016a). Para ello, distinguen dos variables: el carácter formal o informal de la participación y si es colectiva o individual. Con respecto a la participación formal, aquella que está institucionalizada y reglada, destacaría en el lado individual, la tutoría (forma de participación más utilizada por madres y padres). En cuanto a las de carácter colectivo, nos encontraríamos con el Consejo Escolar y la AFA, además de las reuniones colectivas de inicio de curso o trimestrales (en el caso de que se produzcan). También se incluyen en este apartado otras formas de participación reconocidas e institucionalizadas en el Proyecto Educativo o en programaciones como son las fiestas, la formación de familias, o los proyectos, estos últimos muy presentes en la etapa educativa de Infantil. En la participación informal, aquella que no está institucionalizada o reglada, destacaría en el lado individual, los encuentros y conversaciones informales en diferentes espacios (por ejemplo, la puerta del centro, la fila a la entrada o salida de clase, el pasillo, incluso la calle, etc.), junto a la petición de información y el apoyo a los deberes y el seguimiento del proceso educativo de los hijos. En el lado colectivo, nos encontraríamos fundamentalmente los movimientos sociales o vecinales vinculados a la educación.

La participación de las familias sí que está altamente asociada a las calificaciones globales que sus hijos/as obtienen, siendo mayor cuanto mayores son las calificaciones y menor cuando tienen calificaciones más bajas (Gomariz y otros, 2008).

En el estudio de Parra y otros (2017), la participación adquiere un mayor protagonismo en Educación Infantil, donde la implicación de las familias suele ser más intensa que en Primaria y Secundaria (Garreta, 2008, citado en Colás y Contreras, 2013; Gomariz y otros, 2008), produciéndose un seguimiento más directo y una relación más cordial y cercana con el profesorado (Paniagua, 2005).

Las familias de centros de las zonas rurales manifiestan participar más que aquellas de centros de los cascos urbanos o de las pedanías y, respecto al tipo de escolarización, no se identifican diferencias de participación entre familias (Gomariz y otros, 2008).

En el estudio realizado por Hernández-Prados y otros (2016) se obtuvieron resultados de participación en la misma línea que en comunicación con el centro: las familias inmigrantes participaban menos que las españolas y, a medida que el alumnado cursaba etapas educativas superiores, disminuía la participación y al llegar a Bachillerato no encontraron diferencias entre familias españolas e inmigrantes.

Respecto a la elección del centro, la participación de las familias no depende de si el centro ha sido elegido en primer lugar o no (Gomariz y otros, 2008).

Respecto a la percepción de las familias de su propia participación en el centro, en el estudio realizado por García-Sanz y otros (2010), los resultados obtenidos refieren a una baja participación en actividades del centro, afirmando asistir "algunas veces" a las Asambleas de centro y destaca que la colaboración de las familias en actividades escolares y extraescolares es insuficiente. Estos resultados coinciden con los encontrados por Gomariz y otros (2008) y con los del estudio de Colás y Contreras (2013), donde se encontraba que un 78,2 % de las familias informantes no han participado nunca o discretamente. Martínez-Segura (2009) constata que las familias, aunque tienen la posibilidad de participar en distintas actividades del centro en proyectos diseñados desde el centro y en sesiones de enseñanza-aprendizaje para aportar testimonios personales o profesionales, no consideran necesaria su participación o no disponen de tiempo para la misma.

Como ocurría con respecto al conocimiento de la vida en el centro, las variables de edad y nivel de estudios de los miembros de la familia influyen en la participación. Estudios internacionales como PISA (MECD, 2016) relacionan la implicación y participación de las familias en la educación de sus hijos con el número de hijos y el orden familiar que estos ocupan, siendo la implicación mayor cuantos menos hijos tienen y con el mayor de ellos.

Respecto a la edad de los miembros de las familias, quienes más participan se encuentran entre 31-50 años (Gomariz y otros, 2008). Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014) señalan que quienes tienen una edad más avanzada manifiestan una mayor implicación y una participación más efectiva. También se encuentra que las que tienen mayor nivel de estudios participan más (Gomariz y otros, 2008). Castro y otros (2014) explican que en Educación Infantil los padres se implican de la misma manera sin que su nivel de estudios sea un factor relevante. Sin embargo, en Educación Primaria y Secundaria, este nivel de estudios sí que cobra importancia ya que, a mayor nivel de estudios de los padres, más se implican en la educación escolar. Las familias monoparentales, las que trabajan fuera del hogar y las figuras paternas, están menos involucradas, a menos que la escuela ofrezca varios momentos y lugares para que se ofrezcan voluntarias (Epstein y otros, 2002).

Formas de mejorar la participación

Entre las formas de mejorar la participación, es importante atender a los diversos tipos de familias y las necesidades específicas que suscitan, fomentar diferentes canales de comunicación y dar voz al alumnado en las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al tipo de familias según su participación, Parra y otros (2017) estudiaron la calidad comunicativa percibida por las familias en la etapa de Educación Infantil. Distinguieron cuatro tipos de familias según si participaban o no, el tipo de escolarización elegido por las familias (normativo, referido a lo público; o no normativo, referido a concertado o privado) y su nacionalidad (española y no española):

- Participativo no normativo: "Son familias de nacionalidad española cuyos hijos e hijas acuden a centros concertados y privados, con un nivel de estudios medio-alto y escasos recursos económicos, aunque gran parte de éstos los invierten en el aprendizaje de los discentes" (pp. 20-21). Esta tipología de familias participa de forma moderada en las actividades propuestas por el centro (2,29 sobre 4).

- No participativo de nacionalidad no española: Este tipo de familias posee al menos un progenitor de nacionalidad no española. “Se trata de padres y madres que matriculan a sus hijos e hijas fundamentalmente en centros públicos y que disponen de recursos económicos bajos o modestos” (p. 21). Este tipo de familias muestra poca participación en las actividades que el centro organiza (2,03 sobre 4).
- Participativo normativo: Son familias de nacionalidad española cuyos hijos están escolarizados en centros públicos. Tienen altos niveles de estudios, siendo los mayores en edad respecto a los otros grupos. A pesar de poseer más recursos materiales en comparación con el resto de tipos de familias, continúan siendo pocos; sin embargo, destinan la mayor parte a la educación de sus hijos. Al igual que el primer perfil familiar su participación es moderada, aunque levemente superior (2,46 sobre 4), siendo la más elevada de los cuatro perfiles.
- No participativo de nacionalidad española: Son familias españolas cuyos hijos se encuentran escolarizados en centros públicos. Se trata de las familias con menor edad, menor nivel de estudios y menor número de recursos materiales y/o económicos destinados al aprendizaje de sus hijos. Estas familias muestran un bajo índice de participación en las actividades organizadas por el centro, siendo el menor de todos los perfiles (1,86 sobre 4).

Andrés y Giró (2016a) subrayan la predominancia de la participación individual y formal de las familias a través de las tutorías, solicitadas tanto por ellas o por el profesorado, por motivos de rendimiento o comportamiento. A pesar de la existencia de las reuniones colectivas de padres y madres de cada grupo clase, se aprecia una disminución en su asistencia a lo largo del curso, convirtiéndose en reuniones individuales sobre cuestiones personales de sus hijos. Además, cabe destacar cómo el profesorado se queja ante la asistencia de familias de alumnos que no necesitan tanto este recurso, normalmente de clase media, y la ausencia de asistencia de familias pertenecientes a grupos sociales mar-

ginales o de clase social más baja, que se sienten apartadas o carecen de capital cultural que permitan su implicación.

En el estudio del Consejo Escolar del Estado (2014) se refleja una mayor participación de aquellas familias que no lo necesitan tanto, por lo que parece razonable dirigir las acciones de mejora sobre aquellas familias con escasos niveles de formación y recursos materiales, que normalmente poseen bajo nivel de participación en la educación escolar de sus hijos e hijas.

En las conclusiones del estudio de la Comunidad de Madrid (1993) para fomentar la participación del alumnado, se señaló la necesidad de potenciar el movimiento asociativo dentro de los centros, la participación de las asociaciones en la organización y el seguimiento de la actividad pedagógica, la vinculación de la participación con la implicación en la vida del centro a través de la realización de trabajos en equipo, asistencia a asamblea, etc. y potenciar el reconocimiento de las propuestas del alumnado.

Dimensión 3. El sentimiento de pertenencia

Un elemento decisivo para la participación es el sentimiento de pertenencia al centro escolar. Este hace referencia al nivel y grado de identificación racional y emocional con el proyecto pedagógico del centro (los valores expresados en el Proyecto Educativo, su planteamiento de enseñanza, su capacidad de inclusión de toda la comunidad educativa, etc.) y la satisfacción respecto al mismo, hasta el punto de que se estaría dispuesto a recomendarlo a otras familias. La identificación racional y emocional es una de las variables motivacionales que predispone a que las familias se sientan parte del centro y, como consecuencia, que participen de forma activa.

En general, el sentimiento de pertenencia de las familias respecto al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos es satisfactorio (García-Sanz, Gomariz, y Parra, 2015).

Beneficios del sentimiento de pertenencia

El sentimiento de pertenencia influye en numerosas cuestiones educativas. El estudio de Akar-Vural y otros (2013) desvela que el sentimiento de pertenencia a la escuela del alumnado se encuentra relacionado positivamente con la asistencia regular, con el cumplimiento de las tareas encomendadas, con la participación en las actividades socio-deportivas y con una mejora en el logro de los objetivos académicos (citado en Hernández-Prados y otros, 2016). Castro y otros (2014) también explican que el sentimiento de pertenencia influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria (citados en Hernández-Prados y otros, 2015). En esta misma línea, el sentimiento de pertenencia escolar es un poderoso predictor de la salud y los resultados académicos de los y las adolescentes (McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002; Shochet, Dadds, Ham y Montague, 2006; Whitlock, 2006, citados en Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009) y la prevención de la violencia (Karcher, 2002a; 2002b, citados en Cohen y otros, 2009), así como un factor protector en las conductas sexuales de riesgo, violencia y uso de drogas (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming y Hawkins, 2004; Kirby, 2001, citados en Cohen y otros, 2009).

Condiciones para desarrollar el sentimiento de pertenencia

El sentimiento de pertenencia se sustenta en un conjunto de valores, acciones y símbolos que constituyen un campo de comunicación e interacción entre individuos de una misma colectividad y que, al mismo tiempo, actúan como factores de diferenciación respecto a otros grupos (Comas y Pujadas, 1991). Así, solo es posible cuando hablamos de una comunidad acogedora, en la que todas las personas son bienvenidas, en la que se promueve el derecho a formar parte de la misma (inclusión) y, además, se proporcionan múltiples y variadas formas de participación (Ainscow, 2001, citado en Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2015).

Los resultados de las investigaciones relacionan el sentimiento de pertenencia con el clima educativo del centro y las señas de identidad su Proyecto Educativo (inclusión y democratización). Los resultados de Castro y otros (2014) relacionan el sentimiento de pertenencia con la calidad del clima educativo de centro (citados en Hernández-Prados y otros, 2015). Silveira (2016) alude al informe del Consejo Escolar del Estado, donde se indica la importancia de implementar desde los centros estrategias que fomenten el sentimiento de pertenencia de las familias; esto, posteriormente, fomentará una mayor participación de las familias y se traducirá en un mayor impacto sobre el rendimiento escolar.

Para que todos los integrantes de la comunidad educativa perciban el centro como propio (sentimiento de pertenencia), hay que considerar la inclusión y la democratización dentro de los principios y valores del centro. Entendemos la inclusión más allá de la “atención a la diversidad del alumnado (especialmente el que presenta necesidades educativas especiales o se encuentra en riesgo de exclusión social)”, por lo que se hace fundamental compartir objetivos e intereses y colaborar activamente por su consecución. En consecuencia, en este mismo informe se plantea que la democratización de la escuela, lo que implica el desarrollo de iniciativas para promover la participación de familias en los procesos educativos (Consejo Escolar del Estado, 2014). En recientes investigaciones educativas, se ha identificado el constructo de Comunidad Inclusiva como un modelo del ámbito educativo que persigue la consecución del éxito escolar, un clima verdaderamente educativo, la participación generalizada y eficaz, así como de la mejora de la convivencia y de la consiguiente disminución de los sucesos de violencia escolar (Hernández-Prados y otros, 2015). En relación con la democratización, Macià (2016) entiende que ha de producirse un intercambio recíproco de datos y opiniones basado en el respeto, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjunta, lo cual potencia el sentimiento de pertenencia (citado en Andrés y Giró, 2016a).

Factores que influyen y/o determinan el sentimiento de pertenencia

El sentimiento de pertenencia no se construye con independencia de los vínculos sociales que entretejen las relaciones entre las personas y las sitúan en el conjunto de la comunidad escolar, del vecindario y de la sociedad (Comas y Pujadas, 1991); por lo que apunta la investigación de participación (Comunidad de Madrid, 1993), el sentimiento de pertenencia depende de la vinculación al centro y esta se genera en base a las experiencias en participación. Este resultado confirma uno de los supuestos básicos en los que se asientan los programas de formación en participación: “a participar se aprende participando”.

Las personas se implican más activamente en los procesos que les afectan cuanto mayor es su vinculación al grupo o institución en cuestión. En este sentido, la participación en el proceso educativo está relacionada con la consideración de la escuela como algo propio (p. 9).

Las familias cuyos hijos/as tienen un mejor rendimiento suelen identificarse más con el Proyecto Educativo y muestran actitudes algo más comprometidas hacia la educación de sus hijos/as (González y otros, 2016; Hernández-Prados y otros, 2015). En esta línea, García-Sanz y otros (2015) concluyen en su estudio que las expectativas de la familia con respecto al nivel de estudios que alcanzarán sus hijos se van ajustando conforme avanza la escolarización de los hijos/as.

Si analizamos las etapas educativas, el sentimiento de pertenencia es más intenso en Educación Infantil (García-Sanz y otros, 2015), lo que evidencia la relación entre participación y sentimiento de pertenencia, ya que en la etapa de Infantil es donde se contemplan los mayores índices de participación.

En el estudio sobre la participación de la población inmigrante llevado a cabo por Hernández-Prados y Alcántara (2016), la mayoría de las familias inmigrantes coinciden en la escasa participación en las actividades del centro, convirtiéndose en usuarios del servicio más que en participantes del mismo, a excepción de algunas actividades tipo asamblea o comple-

mentarias, donde el índice de asistencia es mayor.

El protagonismo de las familias aumenta a través de la confianza depositada en ellas (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014, citados en Gomariz y otros, 2017). Esta confianza parte de dos necesidades: pertenencia a la comunidad en la que nos encontramos y reconocimiento de lo que hacemos.

Las familias cuyos hijos/as asisten a centros privados muestran un mayor sentido de pertenencia al centro que aquellos que asisten a centros concertados y a centros públicos (García-Sanz y otros, 2015).

La percepción del propio colectivo y de los otros colectivos influye en la participación. Parece que solo desde un conocimiento mutuo se puede generar una percepción positiva intercolectivos (familias, alumnado y profesorado), en este sentido, es necesario un conocimiento efectivo y una comunicación de calidad. Apuntamos el conflicto de poder como un elemento determinante en la vivencia de participación; parece que no siempre se cuenta con un espacio de igualdad en las relaciones entre las familias y el profesorado y, además, esta situación se desarrolla en un contexto de desconfianza debido a la percepción mayoritariamente negativa del profesorado respecto a las familias, tal y como se concluye en la investigación sobre participación realizada en la Comunidad de Madrid (1993), contraria a la imagen que familias y alumnado tienen de los profesores, la cual es mayoritariamente positiva. Este es un elemento que puede contribuir a la percepción amenazante que los docentes realizan respecto a la intervención de los padres en los centros educativos. El maestro como profesional, ante la pregunta de a quién compete la toma de decisiones educativas, reclama autonomía y desconfía de la participaciones de las familias, considerando que dificultan y cuestionan constantemente su trabajo y competencia profesional, contribuyendo si cabe aún más a detrimento de la relación entre familias y docentes, hasta el punto de considerarlos como enemigos irreconciliables cuando, a la luz de los beneficios de su colaboración, no deberían serlo (García-Bacete, 2003).

En relación con este conflicto, ubicado dentro del contexto de la relación entre familias y profesorado del centro, a menudo jerárquica y por tanto poco igualitaria (Vincent, 2000), partimos de lo que apunta acertadamente Nieto (2011) sobre la dificultad por sostener una igualdad.

Considera que tal igualdad es especialmente difícil de sostener cuando se establecen relaciones entre profesionales y padres en las que los primeros terminan desempeñando un papel dominante por la supuesta superioridad de su conocimiento experto (por ejemplo, cuando definen situaciones y problemas o formulan soluciones), y los segundos, destinatarios de la aplicación de ese conocimiento profesional, desempeñando un papel secundario e incluso marginal, pese a que los propios docentes les estimulen a intervenir activamente en atención a sus legítimos intereses. En pocas palabras, las relaciones entre profesores y padres suelen caracterizarse no tanto por la igualdad, cuanto por el desequilibrio de poder a favor de los primeros. Como consecuencia de ello, la capacidad de acción parental es todavía limitada dentro de este marco de relaciones. Ello no es obstáculo insalvable, sino todo lo contrario, para que tal igualdad básicamente formal no pueda servir a los centros escolares para dar respaldo legitimador a sus iniciativas orientadas a obtener ayuda de las familias (p. 212).

Los docentes achacaban a las familias el déficit de la formación (Giró y Andrés, 2016).

Una de las quejas más frecuentes entre docentes en el sentido de que las familias no estarían preparadas para la participación, traspasarían los límites que les tienen asignados y no sabrían relacionarse con los profesores. Se trasluce en este discurso esa visión asimétrica de la participación, en el sentido de que ellos son los que marcan la dirección a seguir (p. 341).

Queremos hacer mención aquí a la deseable colaboración entre ambos estamentos, pero también a la dificultad de crear un espacio de colaboración cuando existe, por un lado, una percepción negativa del otro colectivo y cuando, además, algún colectivo adopta una posición jerárquica de experto frente a otros colectivos. Como señalan Bas y Pérez

(2010), la cuestión está en cómo pasar de considerar a los padres y madres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados con intereses comunes. En el citado informe encontramos argumentos y propuestas de interés.

Una de las preocupaciones básicas de los profesores en relación con su participación es un conjunto de elementos asociados a la “defensa de su propio rol”. Esta actitud parece estar fundada en la “amenaza” que para algunos profesores supone la presencia de los padres en los centros. Por todo ello, es preciso clarificar las funciones específicas de los padres y redefinir el papel del profesor de acuerdo con el modelo de escuela que contempla la legislación actual. La asimetría en las percepciones entre profesores y alumnos puede plantear algunas preguntas, por ejemplo, ¿existe una falta de entendimiento mutuo? Sorprende además lo autocríticos que los alumnos son consigo mismos ¿significa esto que han interiorizado la imagen que los adultos tienen de ellos? Estos interrogantes conducen a una reflexión final: la importancia de establecer una buena relación afectiva entre los alumnos y profesores que genere motivación hacia la escuela y hacia el aprendizaje (Comunidad de Madrid, 1993, p. 16).

Tal como señala Vincent (2000), esto puede acabar impidiendo una comunicación de calidad. En otro lugar (Torrego, 2014) hemos apuntado que la relación entre docentes y familias, cuando los temas son de índole profesional, deben enmarcarse en una definición y respeto del rol de los implicados, pues cuando el ámbito a abordar son las tareas a desempeñar en el centro educativo entendemos que habrá un espacio de mayor protagonismo que corresponderá a los docentes y, de igual modo, se producirá lo contrario cuando el espacio de diálogo y coordinación sea sobre el contexto familiar; pero esto no implica necesariamente adoptar un rol de experto que impone su criterio en ninguno de ambos casos, independientemente de quién adopte el protagonismo principal. En consecuencia, es importante reflexionar sobre qué entendemos por colaboración y nos parece útil la refle-

xión que aporta al respecto Paniagua (2005) cuando señala que muchas veces se confunde colaborar con hacer solo lo que quiere una de las partes y, si esto no ocurre, se dice que no hay “colaboración”. La colaboración auténtica se genera a partir del reconocimiento mutuo y esto es así cuando se considera que cada parte tiene algo valioso que aportar, ya sea desde su perspectiva de la situación, su experiencia, o su función. La colaboración supone también una relación en un plano de igualdad, aunque desde papeles diferenciados, donde se produce una complementariedad y una corresponsabilidad; Las familias aportan su visión del alumnado, sus criterios educativos, etc. y, a su vez, los docentes aportan su perspectiva desde un contexto y una función diferente. Pero, como venimos comentando, hay una responsabilidad diferenciada en cada uno de esos escenarios pues a la familia le corresponde el ámbito familiar, al igual que a los docentes les corresponde de modo preferente el centro educativo.

Respecto a las actitudes e ideas de los agentes educativos, Pereda (2006) afirma que diversas investigaciones realizadas en países como Australia, Reino Unido o Estados Unidos han permitido concluir que, en las escuelas en las que los alumnos tienen éxito académico y desarrollan actitudes favorables al aprendizaje, se mantienen buenas relaciones entre el centro y las familias (citado en Hernández-Prados y Alcántara, 2016). Además, el grado de implicación y la forma de coordinarse depende de las actitudes o ideas que tenga cada uno de los agentes educativos (Hernández-Prados y Alcántara, 2016). Cabe señalar que la opinión del profesorado sobre las familias no difiere en función de que el tipo de centro sea público o privado-concertado, de la zona en la que esté ubicado el centro, o la etapa en la que imparten su docencia (Gomariz y otros, 2008).

En el estudio IDEA (2004) se refleja la insatisfacción del 43% de los y las docentes con respecto a la implicación y la participación de las familias en las cuestiones escolares (citado en Amor, Hernández-Prados y Guerrero, 2014). Por otro lado, Andrés y Giró (2016a) destacan reticencias por parte del

profesorado y equipos directivos, exponiendo que existen límites ya que hay espacios (el aula) y ámbitos (educativo, gestión) exclusivos de ellos. Por consiguiente, debe ser el propio centro quien propicie la participación de las familias, siempre que sea su prioridad, dándoles las funciones que les corresponden.

Es decir, son estos agentes los que tienen que dar los primeros pasos para la implicación de las madres y padres, para favorecer su entrada en las escuelas, y es que sin partir de esta base no sería posible la participación. El estilo de los equipos directivos y de los profesores, su visión de la implicación de las familias, y las experiencias pasadas en este sentido, marcan cómo se afronta en su conjunto el proceso. Pero también se observa cómo, en la mayor parte de los casos, esa participación se observa desde la perspectiva de seguir las pautas señaladas por la dirección y profesorado, incluso también vinculado a recibir información, ser escuchados y consultados (p. 37).

García-Sanz y otros (2010) apuntan que, desde la perspectiva de las familias, se dan relaciones positivas con el profesorado “frecuentemente”; la mayoría de las familias ve al profesorado como profesionales que suelen tomar la iniciativa de la comunicación, facilitan el sentirse cómodos, permiten tener confianza, posibilitan la expresión de ideas y la admisión de sugerencias, que son accesibles, ofrecen apoyo y asesoramiento en temas educativos y no refieren tener dificultades o conflictos, siendo mínimos los casos contrarios a estas afirmaciones. Estos mismos autores señalan que, de manera más específica e intentando definir la forma de darse estas valoraciones, entre el profesorado y las familias de los centros privado-concertados se dan con más frecuencia estas relaciones positivas, así como con las familias de los cascos urbanos medios en comparación con quienes llevan a sus hijos a centros situados en las pedanías (entendidos como núcleos de población dormitorio); conforme va aumentando la etapa educativa de los hijos e hijas, las familias perciben una disminución de su relación positiva con el profesorado. Otros datos del estudio señalan la manifestación de las familias de la existencia de relaciones positivas con el profesorado cuando el centro ha sido el deseado desde el

primer momento y que el grupo de padres y madres que dicen carecer de estudios manifiestan que las relaciones positivas con el profesorado se dan con menos frecuencia (Gomariz y otros, 2008).

Formas de mejorar el sentimiento de pertenencia

En la evaluación del sentimiento de pertenencia, así como de las formas de mejorarla, es importante atender a la cultura organizativa del centro y al papel que se otorga a los estudiantes. Navaridas y Raya (2012) conciben necesario cambiar la cultura organizativa de los centros en la dirección de situar a los y las estudiantes (razón fundamental del centro) y sus familias en el centro del proceso de gestión. Otros autores, como Valdés y Sánchez (2016), señalan la necesidad de implementar estrategias de sensibilización y orientación que permitan a los y las docentes reformular sus creencias con respecto a la participación de las familias y establecer relaciones de confianza que les incentive a desarrollar acciones para involucrarse en la educación de sus hijos/as.

En las conclusiones del estudio de la Comunidad de Madrid (1993) se recomendaron dos iniciativas para mejorar el sentimiento de pertenencia: (1) promover múltiples experiencias de contacto y colaboración entre los miembros del propio sector y con personas de los otros colectivos a través de trabajos en equipo, comisiones mixtas, etc., en relación con actividades de trabajo o lúdicas que se desarrollen en el centro; y (2) crear o mejorar los canales de distribución de la información sobre todo en los grupos que se sienten menos implicados: alumnado y familias.

Dimensión 4. La implicación en el hogar

Los conceptos de participación e implicación en el hogar se utilizan indistintamente en muchas investigaciones; en este estudio se utilizará el concepto de implicación para referir a la participación de las familias en el hogar. Este concepto es de gran relevancia en cuanto que el rendimiento académico

queda asociado a determinadas cuestiones como “hablar de libros, películas o programas de televisión”, “hablar acerca de cómo les va a los hijos en la escuela”, “sentarse juntos a la mesa para comer” y “dedicar tiempo simplemente a hablar con los hijos” (OECD, 2011).

Esta dimensión aborda el modo y grado en que se implican las familias en la educación de sus hijos e hijas desde el hogar: conversando con ellos sobre su estancia en el centro, informándose sobre su asistencia y participación en clase, favoreciendo recursos para un mejor seguimiento del proceso educativo, interesándose por sus tareas escolares, ayudando con el uso adecuado de técnicas y hábitos de estudio, etc. Hace ya algunas décadas, Christenson, Round y Gorney (1992, citado en García-Bacete, 2003) llevaron a cabo una revisión teórica que les permitió identificar cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan al logro académico del alumnado: (1) las expectativas y atribuciones sobre los resultados escolares; (2) la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar; (3) las relaciones paterno-filiares; (4) los métodos disciplinares; (5) la implicación de las familias en el proceso educativo tanto en el centro como en el hogar. Para Nieto (2011), la implicación de la familia puede desarrollarse a través de dos modalidades: la crianza y el apoyo del aprendizaje de sus hijos/as en el hogar. Respecto a la crianza, la familia asume el cuidado y el bienestar de sus hijos/as, y crea en el hogar condiciones positivas para atender sus necesidades. El apoyo del aprendizaje en el hogar se refiere a tareas de orientación (discutir actividades o asuntos escolares, organizar el trabajo y ambiente de estudio, tomar decisiones académicas, planificar su futuro, etc.), tareas escolares (supervisar la realización de los deberes, aclarando dudas de comprensión o procedimiento, dando consejos para resolver ejercicios o pautas de estudio) o enseñar o dar instrucciones que complementen y amplíen el aprendizaje de sus hijos/as. En lo que respecta a las tareas escolares en casa, las familias se sienten, en ocasiones, incomprendidas, inferiores y con temor ante las represalias docentes, convirtiéndose en auténticos sufridores en casa (García-Bacete, 2003).

Beneficios de la implicación en el hogar

Entre los beneficios de la implicación en el hogar, los niños y niñas cuyas familias participan escolarmente han mejorado su rendimiento y socialización, han aumentado su autoestima y las relaciones con sus compañeros/as (Aguaded, 2000, citado en Hernández-Prados y Alcántara, 2016); si en esta implicación se orienta adecuadamente las familias, el alumnado podrá mejorar más aún el rendimiento académico (Amor y otros, 2014). Otros estudios evidencian que la implicación de las familias puede favorecer la relación intrafamiliar, la confianza, la autoestima, la motivación, mejores rendimientos del alumnado, un clima favorable, un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Factores que influyen en la implicación en el hogar

A continuación, se describen los elementos que influyen y determinan la implicación en el hogar. Redding (2006, citado en Consejo Escolar del Estado, 2014) identificó una serie de factores familiares relacionados con las rutinas, expectativas y control de las familias, así como la relación interpersonal que mantienen las figuras parentales con sus hijos/as y que contribuyen a formar el “currículo del hogar”, es decir, el estilo de vida familiar que se corresponde con el éxito del niño o niña en el aprendizaje académico.

En el estudio realizado por García-Sanz y otros (2010), el aspecto más señalado por las familias en lo que respecta a su contribución en el aprendizaje de sus hijos/as ha sido “mantenerse informado de la asistencia a clase”. Otros aspectos destacados fueron “hablar con su hijo/a sobre los estudios”, seguido de “supervisión y control de las tareas escolares del hijo/a” y “apoyo en la realización de actividades extracurriculares”. A su vez, reflejaron en menor medida su apoyo en las “actividades de ocio que realizan los alumnos”, “la ayuda que les prestan para organizar su tiempo de estudio” y “el fomento de actividades culturales desde la familia”.

En el estudio realizado por Colás y Contreras (2013) se dis-

tingue una participación diferenciada por género en la cumplimentación de cuestionarios, basados en los modelos de Vogels (2002) y Epstein (2001); concretamente el 22,7% fue contestado por los padres, el 75,5% por las madres y un 1,8% por ambos. De hecho, coincidimos con García-Bacete (2003) cuando apunta que, lamentablemente, el reconocimiento de los derechos de los padres y su regulación normativa no ha traído consigo un incremento de los niveles de participación de las familias en las vías de asociacionismo ni consejo escolar. En cuanto a las variables socioeconómicas y culturales, se aprecia que su nivel formativo y situación profesional es muy diversa: solamente el 30% tiene estudios inferiores a la formación básica y existe un elevado índice de desempleo. Por otro lado, los datos arrojan una elevada implicación desde el hogar en la ayuda en las tareas escolares, siendo este índice del 71,8 %, asegurando los progenitores que participan siempre o bastante en estas actividades.

En la misma línea, los resultados del estudio sobre la percepción del alumnado sobre la implicación de sus familias (Amor y otros, 2014) muestran los siguientes aspectos: (1) hay diferencias de género en la implicación de las familias en cuestiones escolares, identificando a las madres como principales implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dedicando más tiempo y ofreciendo más apoyo ante el examen; (2) las madres se implican con todos/as sus hijos/as, mientras que los padres más con el hijo/a mayor; (3) la implicación de las madres hace que los/as hijos/as obtengan mejores calificaciones en matemáticas, conocimiento del medio, inglés y plástica, que cuando el apoyo proviene del padre; (4) y, respecto al lugar para dar apoyo, las madres suelen hacerlo en la habitación, mientras que los padres en el salón.

Así mismo, influyen las características de las familias. Si la edad de las figuras parentales está comprendida entre 31 y 50 años, contribuyen en mayor medida al aprendizaje de sus hijos en casa. A su vez, a medida que aumenta el nivel de estudio de las figuras familiares, también lo hace su contribución en el hogar (Gomariz y otros, 2008).

Las comunidades con mayor nivel adquisitivo actualmente tienen una participación familiar más positiva, en promedio, a no ser que las escuelas y los maestros en comunidades con dificultades económicas trabajen para construir asociaciones positivas con las familias de sus estudiantes (Epstein y otros, 2002).

Un buen ejemplo son los programas específicos como el Proyecto “Teachers Involve Parents in Schoolwork Volunteers in Social Studies and Art”, el cual integra el arte con los estudios sociales en los grados intermedios y permite al profesorado mantener informada e involucrada a las familias. Las tareas para casa están planteadas de tal modo que requieren que el alumnado hable con alguien en casa sobre algo interesante que están aprendiendo en clase; cada tarea preparada por el profesorado está diseñada para extender el tiempo de aprendizaje de los alumnos/as, brindarles oportunidades para practicar destrezas y participar activamente en el aprendizaje, prepararse para las lecciones del día siguiente, aumentar la comunicación entre familias y profesorado sobre el currículo y mejorar las conexiones entre padres/madres e hijos/as en actividades de aprendizaje en casa (Epstein y otros, 2002).

Las familias de centros privados-concertados valoran más su contribución al aprendizaje de sus hijos/as que las familias de los centros públicos (Gomariz y otros, 2008). Las familias cuyos/as hijos/as asisten a centros que se sitúan en los grandes cascos urbanos, estiman su contribución a los aprendizajes en mayor grado frente a los que se sitúan en cascos urbanos más pequeños y las pedanías.

Así mismo, respecto a la etapa educativa, “conforme los niños avanzan en edad y escolaridad, se produce una merma del acompañamiento e implicación familiar, bajo la pretensión y finalidad educativa de promover el desarrollo de la autonomía” (Parra y otros, 2017, p. 2).

Estudios señalan que los padres y madres españoles contri-

buyen bastante desde el hogar al aprendizaje de sus hijos, mientras que las familias inmigrantes lo hacen en un nivel algo inferior; estas diferencias significativas se dan en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO, siempre a favor de los padres y madres españoles, aunque no existen diferencias entre familias españolas e inmigrantes respecto a la ayuda en la etapa del Bachillerato (Hernández-Prados y otros, 2016). En el estudio realizado por Hernández-Prados y Alcántara (2016), la mayoría de las familias inmigrantes afirma contribuir en el proyecto escolar de sus hijos, manteniendo una actitud participativa y estimulante dentro del hogar. Sin embargo, los datos reflejan una disparidad entre la implicación en el hogar las familias y la participación en el centro escolar, poniendo de manifiesto una división de roles educativos, circunscribiendo los padres su acción educativa exclusivamente al hogar.

Formas de mejorar la participación

En la evaluación de la implicación del hogar, así como de las formas de mejorarla, es importante tener en cuenta el modelo teórico de Vogels (2002). En los resultados del estudio de Colás y Contreras (2013), la participación familiar está muy relacionada con las tareas escolares para casa, por lo que se aprecia una prevalencia del modelo cliente de Vogels (2002) en el que las familias asumen que los y las docentes son los expertos y responsables de la educación, frente al modelo participante en el que las familias se implican en la educación de sus hijos/as, colaborando activamente con el profesorado. Estos autores se perciben optimistas en cuanto que identifican la coexistencia de distintos niveles de implicación. Según Castro y otros (2014), la participación familiar más exitosa conlleva una implicación familiar orientada al logro académico (que busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura) y con altas expectativas hacia sus hijos e hijas. Por último, los resultados obtenidos en el estudio realizado por Amor y otros (2014) contribuyen a cuestionar la no implicación de las familias, ya que un 42,3% del

alumnado reflejó que sus familias se sientan con ellos a la hora de realizar la tarea, el 42,9% colaboran en resolver dudas, el 42,3% corrigen los deberes, el 91,9% considera suficiente el apoyo recibido y el 91,7% se considera satisfecho y atendido.

Dimensión 5. La implicación formal en los órganos de participación del centro educativo

Esta dimensión aborda el grado de conocimiento e implicación que poseen las familias y alumnado en relación con los cauces formales de participación y la valoración que realizan de su utilidad (Consejo Escolar, vocales de aula, delegados, participación en las AFA) y si desde el centro se potencia esta participación, por ejemplo, ayudando a elegir representantes y favoreciendo la información sobre el funcionamiento y organización de estas estructuras de participación.

Giró y Andrés (2016), analizan el recorrido de la implicación de las familias en los órganos de decisión de los centros escolares; comienza vagamente con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, acaparando todo el poder de decisión el director (Garreta, 2008, citado en Andrés y Giró, 2016a), seguida de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación comienza a democratizarse la institución educativa desde una perspectiva formal con la figura del Consejo Escolar. No obstante, a pesar de haber sufrido cambios con las distintas leyes educativas, nunca ha llegado a alcanzar las funciones para las que se diseñó (Feito, 2007; Giró y Andrés, 2012; Vega, 2012, citados en Andrés y Giró, 2016a). Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa reduce la participación de las familias en la comunidad educativa, incrementando el papel de la dirección del centro y reduciendo las competencias del Consejo Escolar, que se consolida como un mero órgano consultivo (Giró, 2013, citado en Andrés y Giró, 2016a).

La trayectoria del Consejo Escolar podría ser un indicador del papel de las familias en la Educación, reduciendo su peso en la toma de decisiones, lo que iría en contra de procesos democratizadores y de participación, y contribuiría a que la implicación fuese de carácter más individual que colectiva (p. 36).

En el estudio de Colás y Contreras en Murcia (2013) se distingue una participación baja de las familias en el Consejo Escolar y en las AFA, asegurando no haber participado o haberlo hecho muy poco: un 94% y un 60%, respectivamente. Como señalan estos autores, y en contraposición con la alta participación en el hogar (71,8 %), dichos resultados muestran que la relación de las familias con la escuela se desarrolla más desde una responsabilidad individual que colaborativa y/o participativa.

Tanto la participación de las familias en las AFA como en el Consejo Escolar, ha visto reducida su acción debido a las reformas educativas, pudiendo provocar una desmotivación en su participación (Andrés y Giró, 2016a).

Si ya es complicado movilizar a las familias, el convertirse en meros órganos consultivos, en ser escuchados pero que su opinión no se tenga en cuenta, o encardinarse en unos procesos que vienen de arriba abajo, contribuye a explicar los bajos índices de participación en elecciones a Consejos Escolares, a juntas directivas de las AMPA, a Asambleas Generales de estas últimas, o a las dificultades para su constitución (p. 36).

Otra conclusión a la que llegan Andrés y Giró (2016a) es que:

A medida que se individualizaba la implicación, o se centraba en aspectos más lúdicos y festivos, se perdía esa visión democrática y colaborativa, ayudado por la legislación que favorecía claramente esa menor participación de las familias en el control y la gestión de los centros. Madres y padres habrían ido perdiendo motivación para participar en los órganos institucionales (p. 44).

Como refieren Andrés y Giró (2016a), la participación de carácter colectivo, es decir, la que se refiere al Consejo Escolar y AFA, va decreciendo al aumentar el nivel educativo.

Respecto a los ítems relacionados con la participación familiar en la AMPA del centro, en función la etapa cursada por el alumnado [...] los padres y madres del alumnado de Educación Primaria se implican más en la AMPA (con un porcentaje medio de 33,46%), seguidos de los de Infantil (28,49%) y de los de Secundaria (22,40%), siendo estos últimos los que encuentran más dificultades para participar en dicha asociación (14,39%). (Gomariz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019, p. 89).

Uno de los hechos fundamentales que se demuestran en todo el proceso es cómo la participación desciende a medida que van avanzando los niveles educativos, siendo mayor en Infantil, reduciéndose a lo largo de la Primaria y reduciéndose notablemente en Secundaria, especialmente la de carácter colectivo (Llevot y Bernard, 2015, p. 38).

A continuación, analizaremos la implicación formal en las AFA y, luego, en los Consejos Escolares.

Paradójicamente, tanto las familias españolas como inmigrantes muestran menos conocimiento en lo que respecta a las actividades que realiza la AMPA y al RRI del centro. (...) Nos encontramos ante una comunicación deseada pero no alcanzada. [...] En relación a la participación de las familias en las actividades que organiza la institución educativa, los padres y madres españoles participan pocas veces en la vida del centro, mientras que los que han nacido fuera de nuestro país casi nunca colaboran en la realización de dichas actividades (Consejo Escolar, AMPA, asambleas y reuniones con el tutor, actividades escolares y extraescolares, así como actividades destinadas a la formación de padres) (Hernández-Prados y otros, 2016, pp. 145-146).

Respecto a las AFA, a nivel autonómico, Garreta (2008) estudia la tendencia asociativa en Andalucía, obteniendo una media de inscripción de las familias del 48,22%, además de valorar de forma insatisfactoria (58,4%) su colaboración en las escuelas (citado en Colás y Contreras, 2013).

A partir de la información de miembros de las AFA, un 75% de las familias recomendarían positivamente la institución escolar donde se educan sus hijos, a pesar de no tener una alta satisfacción con la invitación a participar recibida en los mismos (Rubio, Sanmartín y Rodríguez, 2017).

De igual manera, las familias asociadas se muestran medianamente satisfechas con la información que el centro les proporciona acerca del desarrollo personal de sus hijos (45%), del progreso académico (60%), de las dinámicas de convivencia (50%) y, menos, con la información sobre derechos y obligaciones, sobre cuestiones de seguridad y sobre la sustitución o contratación de profesores. Pese a estas reticencias, prácticamente el 75% de las asociaciones recomendaría positivamente la institución escolar donde se educan sus hijos e hijas (p. 33).

En las conclusiones de la investigación de Rubio y otros (2017) se expresa que las AFA no participan en asuntos nucleares del centro sino en aspectos más periféricos o acompañando procesos reivindicativos hacia instituciones exteriores al centro:

Casi la totalidad de las AMPA (96%) participan en el consejo escolar del centro, pero son muchas menos las que sienten que participan en tareas organizativas fundamentales: en la admisión de alumnos (33%), en el programa de centro (38%) o en la elección del director/a (39%). En cambio, la participación es más activa en la programación de salidas extraescolares o en las jornadas de puertas abiertas (más del 50%)... Una función mucho más extendida (75%) es la formulación de diversos tipos de reivindicación y peticiones de mejoras para el centro. Un espacio muy especial de estas reivindicaciones se refiere a la queja de una ratio profesor-alumno excesivamente elevada o de la insuficiencia en el número de docentes de apoyo (p. 33).

Respecto a la percepción de las familias de su propia participación en el centro, en el estudio realizado por García-Sanz y otros (2010) se destaca el bajo índice de familias miembros de la AFA, la poca participación activa en dicha asociación, el gran desconocimiento de las actividades que organiza esta institución de forma general y, más específicamente, las destinadas a las propias familias.

Dificultades en la participación de las AFA

Bris y Gairín (2007), en su investigación sobre la participación de los padres y madres en la escuela en Castilla-La Mancha, encuentran que los Ayuntamientos señalan que las AFA “no impulsan suficientemente la participación porque necesitan más recursos, más implicación, más formación y más programas de actividades” (p. 146). Desde las AFA se demanda un espacio propio adecuado y mayor implicación de las familias (un 85% opina que no es suficiente). En la misma línea, Garreta (2016) analiza la importancia de la asociación de padres y madres dentro del contexto educativo, subrayando que desde las AFA no se llevan a cabo todas las funciones que se podrían realizar. Sumando a estas dificultades podemos recoger las aportaciones de Rubio y otros (2017):

Aunque formalmente e idealmente existen las vías para dicha participación, las AMPA encuentran numerosas dificultades para hacerla efectiva. Señalan de forma mayoritaria cierta desconexión —desconfianza incluso— con las directivas de los centros escolares, se quejan de una manifiesta falta de recursos mínimos (espacio, ordenador, teléfono, etc.), no cuentan con formación, tienen pocas o nulas facilidades para conciliar su vida laboral con la actividad dentro de la AMPA y les falta información sobre el papel que pueden desarrollar. Todo ello provoca que pertenecer a la directiva de una AMPA hoy en día tenga mucho de “activismo voluntarista” (p. 4).

Formas de mejorar la implicación en las AFA

Para mejorar la implicación formal en las AFA, es importante tener en cuenta varias cuestiones como la opinión de las familias con respecto a las AFA, así como la diversidad de motivaciones y las experiencias de éxito. En el estudio realizado sobre la participación en centros educativos por la Comunidad de Madrid (1993), el 77,2% de las familias valoraron positivamente la utilidad de las AFA, el 91,1% veía la necesidad de potenciar dichas asociaciones, el 81,2% tenía una opinión positiva sobre los representantes, aunque el 33,1% de las familias reconocía no asistir nunca o casi nunca a las reuniones

convocadas por las AFA. Los resultados del estudio de la Comunidad de Madrid (1993), concretaron cuatro factores que parecen favorecer y ser relevantes en las actitudes de las familias para su participación en las AFA: (1) la intervención de las AFA en la actividad pedagógica, (2) la organización y funcionamiento de las AFA, (3) la relación padres-profesores y (4) las experiencias previas de participación.

Debido a la diversidad de motivaciones de los progenitores para participar en estos órganos, es necesario que desde los centros se apliquen estrategias que fomenten un ambiente y cultura participativos, que trascienda el individualismo egocéntrico del trabajo que directamente revierte en su hijo o hija, de modo que la implicación de los padres en la escuela se incremente (Colás y Contreras, 2013).

Andrés y Giró (2016a) concluyen en su estudio que, en centros con experiencias de éxito:

Donde existe una AMPA potente, activa y con madres y padres concienciados, aumenta el sentimiento de comunidad educativa. Sin embargo, las AMPA también tienen sus limitaciones, la primera de ellas que se basa en un grupo reducido de madres y padres que se implican y forman parte de sus juntas directivas, destinando parte de su tiempo a estas actividades. En segundo lugar, las AMPA dependen de la renovación de sus integrantes, se dan casos en los que AMPA muy dinámicas, cuando sus hijos finalizan la escolarización en el centro, pierden parte de su vigencia. Estas situaciones se evidencian en los IES, donde los estudiantes provienen de diferentes CEIP, y si las AMPA han sido activas intentan traspasar sus dinámicas al nuevo centro, aunque la participación de las familias es mucho menor. En los centros concertados, la mayoría de los cuales engloban la Educación obligatoria, se observa una mayor continuidad, pero no es menos cierto que la participación en Secundaria sigue los mismos parámetros que en los públicos. Finalmente, la asistencia a Asambleas Generales y la participación en elecciones también es reducida, lo que muestra que esa baja motivación es de carácter general (p. 40).

La implicación formal en los Consejos Escolares

Alonso (2014), con respecto a la participación de los padres y madres en el Consejo Escolar, señala que es extremadamente baja y de poca relevancia.

Los resultados de la investigación sobre la implicación de las familias en los Consejos Escolares (Consejo Escolar del Estado, 2014) revelan un elevado conocimiento del Consejo Escolar y, en menor medida, de las funciones de los representantes de las madres y de los padres, una razonable información sobre la celebración de las elecciones y los candidatos y una alta consideración de la implicación del equipo directivo a la hora de facilitar la participación de las familias en las elecciones.

Por su parte, Gomariz y otros (2019) recogen que:

En cuanto a la participación familiar global en el CE del centro, [...] se observa que un tercio de los progenitores participa en las elecciones a dicho órgano colegiado (32,5%) y conoce a sus representantes (32,4%) y en menor medida están al tanto del resto de personas que componen el CE (22,6%). Únicamente el 5,4% de las familias es o ha sido miembro del CE, aunque el 23% estaría dispuesto a serlo. Por último, en torno a la mitad de los padres y madres encuestados conoce las funciones de los representantes de las familias en los respectivos CE (44,3%), tiene información suficiente sobre las elecciones a CE (51,2%) y sobre los candidatos y candidatas (46,5%) (p. 88).

Factores que influyen en la implicación en los Consejos Escolares

En el estudio sobre la participación en centros educativos realizado por la Comunidad de Madrid (1993), el 67,4% de las familias y el 70,8% del alumnado desconocía a los representantes del Consejo Escolar de su centro. Profundizando en estos datos, la investigación de Gomariz y otros (2019) señala que el 11,7% de las familias desconoce lo que es es-

te órgano colegiado, el 19,3% opina que falta información sobre el proceso electoral y el 5,6% percibe que el equipo directivo no promueve la participación y, a su vez, casi un tercio de las familias no está interesado en participar en las elecciones a este organismo (31,8%).

La investigación realizada por Bolívar (2006) muestra que desde los Consejos Escolares no se promueve suficientemente la participación activa de las familias; quizás debido al papel más bien formal asignado a los mismos, tanto en los contenidos como a los procedimientos de participación. A las dificultades anteriores se suma que la participación de los padres y madres es especialmente compleja debido a que no están familiarizados con los temas y la terminología que se aborda en estos foros.

Respecto al alumnado, Coiduras y otros (2016) contemplan diversas dificultades en su participación en el Consejo Escolar:

La organización y gestión del Centro es un cometido principal del Consejo Escolar (CE) con la implicación y representación de la comunidad educativa. Sin embargo, la participación e influencia real del alumnado es bastante limitada en las decisiones que importan al centro. Por otro lado, la ley no contempla hasta segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria su representación en el CE, con lo que las experiencias a este nivel no abarcan todas las edades (pp. 440-441).

Más del 30% de las familias encuestadas en el estudio sobre la implicación de las familias en los Consejos Escolares del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo Escolar del Estado, 2014) evidencian su falta de interés para participar en las elecciones como representantes del Consejo Escolar.

En el estudio realizado sobre la participación en centros educativos por la Comunidad de Madrid (1993), un 65,3% de familias, un 62,8% alumnado y un 52,5% del profesorado reconocían la utilidad del Consejo Escolar. El cuestionamiento de la mitad del profesorado sobre la utilidad del Consejo Escolar fue explicada atendiendo a dos razones: (1) tener en

cuenta la presencia, opiniones y decisiones de las familias, el alumnado, el personal no docente y los representantes municipales y (2) las dificultades de funcionamiento de un órgano relativamente joven.

Formas de mejorar la implicación en el Consejo Escolar

Es necesario que las familias y el alumnado conozcan los cauces de participación, sus características y las oportunidades que brindan, para que puedan implicarse activamente (Parra y otros, 2014).

En la evaluación de la implicación del Consejo Escolar, así como de las formas de mejorarlo, Navaridas y Raya (2012) plantean sugerencias en sus conclusiones.

Paridad en la composición de los Consejos Escolares y también cambios en la cultura organizativa, pasando de fórmulas verticales, donde el equipo docente ejerce la autoridad máxima, hacia flexibles y mixtas, donde los diferentes agentes se sitúan en un plano de igualdad, y el equipo directivo se limite a una función facilitadora del proceso participativo. Sin embargo, los datos recabados nos hacen pensar que el funcionamiento habitual del Consejo escolar se traduce en muchas ocasiones en actuaciones puramente burocráticas que provocan la apatía, indiferencia o inoperancia participativa de los padres en cuestiones que son fundamentales para la calidad educativa del centro, como por ejemplo la aprobación de la memoria anual del centro y la elaboración del proyecto educativo. Se registra una falta de transparencia por parte de los centros en la comunicación de sus proyectos educativos, así como en los procesos de evaluación en los que no se implican de manera constructiva a los padres (p. 244).

Para mejorar la implicación de las familias, en el estudio del Consejo Escolar del Estado (2014) se señala que es necesario eliminar prejuicios y barreras de comunicación entre ambas instituciones. Así mismo, en las conclusiones, se apunta que la solución no debe limitarse al desarrollo de normativa

sobre participación; se trata de una cuestión compleja, vivencial y a largo plazo:

Compleja, porque requiere de diversidad de cauces de intervención destinados a distintos agentes, tales como estrategias de formación, nuevas vías de colaboración (grupos de discusión, comisiones de trabajo, trabajos por proyectos, grupos de investigación, análisis y estudio, etc.) y nuevos modelos de participación, superadores del enfoque ejecutivo unidireccional —según el cual las familias son agentes activos en la ejecución, pero pasivos en la toma de decisiones—, que apuesten por una verdadera cooperación y trabajo conjunto. En esta misma línea se encuentran las aportaciones de Navaridas y Raya (2012) para mejorar la efectividad de la participación real —y no tanto legislativa— de las familias en los Consejos Escolares.

Vivencial, porque la participación como valor no es algo que se adquiera con su mero conocimiento, sino a través de la experiencia participativa. Partir de una aproximación teórica sobre la participación no es suficiente. De acuerdo con Catalán (2010), la participación, en tanto que valor, es un logro experiencial, de manera que a participar se aprende participando.

A largo plazo, porque el cambio en la cultura participativa requiere coherencia y continuidad en el tiempo hasta calar en el estilo de vida de las personas. Romper con una forma de hacer tradicional que se ha implantado en el sistema escolar y familiar durante décadas, en el que ambos han funcionado por separado, no es algo que pueda conseguirse de un día para otro (p. 163-164).

En esta misma dirección y respecto al alumnado, Coiduras y otros (2016) señalan “la necesidad de explorar nuevas vías para facilitar que la voz del alumnado implique procesos de decisión traducibles en acciones como realizaciones concretas” (p. 441).

Una última cuestión sobre los Consejos Escolares refiere al papel que desempeñan en la participación democrática. Los resultados del estudio del Consejo Escolar del Estado (2014), sobre la participación en las elecciones a representantes en

los Consejos Escolares de Centro de todas las autonomías, concluyen que solamente ejercieron su voto el 12,2 % de los censados.

A pesar del desarrollo en las leyes educativas del principio constitucional de participación de padres, profesores y, en su caso, alumnos —recogido en su Artículo 27.7 de la Constitución Española de 1978—, y su plasmación en los Consejos Escolares de los centros, todo parece indicar que ese marco normativo, de carácter democrático y participativo, no ha calado en las familias a la altura de lo que de él se esperaba (p. 160).

Los mayores niveles de participación se dieron en los Centros de Educación Especial financiados con fondos públicos (29,4%), lo que evidencia el lógico compromiso con la vida de los centros de estas familias con hijos/as que presentan necesidades educativas especiales. Tanto tutores/as como familias declaran que hay una menor participación en las elecciones al Consejo Escolar en Educación Secundaria (Parrá y otros, 2014). Hay más participación en los centros sostenidos con fondos públicos, aunque la no obligatoriedad del Consejo Escolar en los centros privados no concertados se traduce en un número de respuestas muy inferior a la proporción de este tipo de centros en el Sistema Escolar. Esta diferencia entre la enseñanza pública y la privada-concertada es sobre todo percibida en Educación Infantil y Primaria, siendo clara en los centros públicos cuando se compara la etapa de Educación Secundaria (4%) con la de Infantil y Primaria (16%).

Dimensión 6. La participación comunitaria

La participación comunitaria tendría que ver en un primer ámbito con la ampliación del currículum del centro, conectándolo con el entorno social cercano. Aborda las actividades comunitarias que se promueven desde el centro educativo: campañas de sensibilización sobre temas de salud, violencia de género, compromisos de respeto a la naturaleza, etc., así como la participación desde el centro en iniciativas de desarrollo comunitario, como puede ser traba-

jar en las aulas temas que posteriormente pueden desarrollarse en el contexto social cercano al centro, por ejemplo, aplicar la metodología de aprendizaje-servicio. Un segundo ámbito puede ir más lejos y orientarse a un compromiso efectivo con la transformación del contexto social cercano donde se ubica el centro educativo; en este caso, la familia también puede convertirse en un “agente ciudadano” (Vincent y Martin, 2005). Las familias, habitualmente en coordinación con la escuela, colaboran con organismos, organizaciones, asociaciones y grupos de la comunidad con los que comparten responsabilidades relativas a la educación de sus hijos/as, incluso pueden estar implicados en los mismos, participando en su gestión y toma de decisiones.

Beneficios de la participación comunitaria

Bolívar (2006) utiliza el término capital social para referirse a las causas y ventajas de la participación comunitaria, así como estrategias para mejorar esta participación.

Además del capital económico y del capital humano (habilidades o recursos con que cuenta una persona), el “capital social” son los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales, es —a su nivel— productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines. Este capital es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente (p. 139).

De este modo, se enfatiza la importancia de la relación y participación entre las familias y otros agentes de la comunidad, con el fin de proporcionar una mejor educación a los alumnos/as (Bolívar, 2006). El servicio a la comunidad mejora el ambiente de aprendizaje al proporcionar a los y las estudiantes oportunidades para participar activamente en el proceso de aprendizaje y construir su propio conocimiento de los sistemas sociales y gubernamentales (Homana y otros, 2006; Torney-Purta, 2002; Youniss y otros, 2002, citados en Cohen y otros, 2009).

Factores que influyen en la participación comunitaria

Epstein y otros (2002) identifican una gran variedad de asociaciones entre escuela y comunidad. Los vínculos más comunes son las asociaciones con empresas, que pueden diferir significativamente en el enfoque, el alcance y el contenido. Otros enlaces escuela-comunidad involucran universidades e instituciones educativas, agencias gubernamentales y militares, organizaciones de atención médica, organizaciones religiosas, organizaciones nacionales de servicio y voluntarias, organizaciones de la tercera edad, instituciones culturales y recreativas, otras organizaciones comunitarias y voluntarios comunitarios que pueden proporcionar recursos y apoyo social a jóvenes y escuelas.

Catarci (2016), en su estudio sobre el sistema educativo italiano, habla del mediador intercultural como figura facilitadora de las relaciones entre la escuela y la comunidad de familias inmigrantes, así como de la necesidad de formalizar este rol como una profesión establecida dentro del sistema nacional, con el fin de potenciar el bienestar de la comunidad desde una perspectiva intercultural.

Algunos ejemplos de participación comunitaria

Entre las propuestas más generalizadas se encuentran las jornadas temáticas (p. e.: multiculturalidad, convivencia, paz, solidaridad, etc.) en las que se reúnen los distintos agentes educativos para mostrar los resultados realizados durante el año, su sensibilización e implicación. Tienen un carácter social, festivo y cultural (Coiduras y otros, 2016).

El ejemplo de los Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia evidencia que la participación en la comunidad trasciende el escenario escolar. Los Consejos infantiles tienen su origen en la concepción de la Ciudad de los Niños desarrollada por Tonucci en 1997 (Trilla y Novella, 2011); en ellos, los niños/as participan como “ciudadanos, pudiendo opinar y elaborar propuestas para transformar su ciudad, de modo que se satisfagan sus necesidades y no solo las de la pobla-

ción adulta” (Coiduras y otros, 2016, p. 441). Por tanto, son órganos consultivos, representativos e informativos que permiten que los más jóvenes puedan materializar su participación y sean reconocidos y respetados como ciudadanos dentro de su municipio. Su objetivo es, además, que sus propuestas y decisiones tengan una repercusión visible y transformadora de su ciudad; asimismo, deben ser inclusivos con toda la diversidad poblacional municipal, siendo muy importante que colectivos en riesgo de exclusión tengan su voz en los mismos. A pesar de ser un proyecto de corte municipal, debe colaborar con los centros para potenciar la participación, diferenciando el rol de estudiante en la escuela y de ciudadano en estos consejos (Ravetllat y Sanabria, 2016). Por medio de estos Consejos, el niño/a puede aprender el sentido de democracia fuera de las escuelas, desarrollar capacidades como la de observar, conocer y comprender críticamente la realidad, la capacidad comunicativa, dialógica, deliberativa y el respeto mutuo, la capacidad creativa, proyectiva y emprendedora, la capacidad de comprometerse y responsabilizarse, de representar, de trabajar con otros y de autoorganizarse, la capacidad metacognitiva y la capacidad de reconocerse como ciudadano activo (Trilla y Novella, 2011).

Coiduras y otros (2016) subrayan la importancia que tienen en la participación del alumnado las actividades intercentros donde un grupo de alumnos se reúne para compartir y sintetizar propuestas, en representación de sus grupos escolares.

Formas de mejorar la participación comunitaria

En el estudio realizado por Colás y Contreras (2013) realizado con centros de Educación Primaria públicos y concertados de la provincia de Sevilla, se observa un 50% de nula o baja participación de las familias en jornadas de convivencia con otros centros. La investigación educativa ha identificado unos factores que apoyan la capacidad de una escuela para desarrollar y mantener asociaciones comunitarias significativas; entre estos factores destacamos: (a) un alto compromi-

so con el aprendizaje, (b) apoyo municipal para la participación de la comunidad y (c) comunicación bidireccional con posibles socios de la comunidad sobre su nivel y tipo de participación (Epstein y otros, 2002).

Dimensión 7. La formación en participación

Desde siempre, las familias han señalado que aprendían su ejercicio de padre o madre en la propia interacción con sus hijos e hijas pero, hoy más que nunca, se encuentran necesitados de formación, ya no pueden educar a sus hijos exclusivamente desde el sentido común, y las escuelas familiares son uno de los cauces más eficientes para que puedan capacitarse y educar correctamente a sus hijos/as (Cano y Casado, 2015).

Esta dimensión aborda si desde el centro educativo se organizan planes de formación dirigidos a todos los estamentos -familias, alumnado y profesorado-, con el objetivo de clarificar las funciones de cada colectivo, dar a conocer los cauces de participación y abordar contenidos educativos propios de cada sector de la comunidad educativa.

Beneficios de la formación en participación

La formación en participación a los y las docentes fomenta en el alumnado la autonomía, la toma de decisiones y la aceptación de responsabilidades, así como el desarrollo de valores democráticos como la tolerancia y el respeto a la diversidad. (Ravetllat y Sanabria, 2016; Trilla y Novella, 2011).

Es necesario insistir en que el tema de la participación no solo es de índole legal y exige condiciones para su implementación en materia de formación y creación de estructuras de participación más eficaces; al ser un asunto cultural, es necesario plantear la formación como una condición imprescindible para su desarrollo eficaz. Los profesores, no siempre saben cómo gestionar la participación y, ante esta

situación, se pueden retraer al surgir emociones negativas asociadas al miedo a perder el control. Coincidimos con Hernández-Prados y López-Lorca (2006) en afirmar que para, favorecer la cooperación de las familias, es necesario un cambio cualitativo en la educación que demanda la formación del profesorado en las relaciones éticas que deben tener con el alumnado y las familias, así como en el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para tan deseada cooperación. Añadimos a la formación del profesorado, la formación en convivencia de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Dada la influencia que tiene la familia, el profesorado y la escuela en su conjunto en la vida del niño/a a estas edades, estas acciones formativas requieren la capacidad del maestro tutor para atraer y movilizar el compromiso e implicación de estos agentes (González y González, 2015, p. 35).

Factores que influyen en la formación en participación

Los factores que facilitan la formación en participación tienen que ver con apoyos externos, la figura del o la docente como agente cooperador y la motivación de las familias.

En el estudio de la Comunidad de Madrid (1993), se considera contemplar la participación educativa dentro de la formación permanente del profesorado, de las familias y del alumnado, proporcionando “apoyos externos” tales como recursos humanos que podían hacer el papel de coordinadores de los grupos de trabajo y que facilitarían esta tarea. De este modo, se fomentaría la comunicación entre familias y profesorado, profundizando en el conocimiento mutuo, contribuyendo a eliminar prejuicios entre los colectivos y atendiendo al componente afectivo y de proximidad en las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Además, estas figuras externas facilitarían el desarrollo de proyectos participativos conjuntos y favorecerían la reflexión sobre la práctica en un clima de colaboración.

La figura del profesorado como agente facilitador en la formación de padres y madres, incide en la función cooperativa del profesorado (Hernández-Prados y Tolino, 2016). Entre otros grandes pedagogos, García Hoz, Richmond, Hoyd o Calahan identifican tres funciones cooperativas del profesorado (Moratinos, 1985, citado en Hernández-Prados y Tolino, 2016):

El docente debe participar en las actividades sociales, integrarse en la comunidad y establecer lazos estrechos con la familia; b) el profesor debe relacionarse con los otros educadores, ejercer la tutoría de los alumnos, establecer vínculos con los padres a través de las AMPA, participar en el gobierno de la empresa educativa y en el planteamiento y programación; y c) el profesor tiene la ineludible tarea de autocritica y programación de lo que Taylor llama “continua renovación de su bagaje intelectual y de su capacidad docente” (p. 26).

No debe pasarse por alto que uno de los obstáculos que se encuentran casi todos los maestros/as y administradores/as es que, a pesar de que les gustaría involucrar a las familias, muchos no saben cómo desarrollar programas positivos y productivos y, por lo tanto, temen intentarlo (Epstein y otros, 2002). La formación en participación se ve repercutida tanto por carencias conceptuales como de carácter pedagógico, asociadas con la metodología, la estrategia dialógica o la negociación (Coiduras y otros, 2016).

La motivación de las familias para formarse y participar se basa en la necesidad de sentir que incide en el éxito académico y personal de su hijo/a (Colás y Contreras, 2013).

Formas de mejorar la formación en participación

A continuación, se recogen los resultados de estudios sobre la evaluación y las formas de mejorar la formación en participación, centrada en el profesorado, en las familias y en el alumnado.

Ya en el estudio de la Comunidad de Madrid (1993) se pro-

puso organizar planes de formación teniendo en cuenta las diferentes demandas, actitudes y opiniones ante la participación de los tres colectivos. Se considera la pertinencia de compensar estas actuaciones específicas con acciones comunes (inter-colectivas) para mejorar la convivencia y la comunicación (Comunidad de Madrid, 1993); en otras palabras, por un lado, la institución educativa debe formar a su profesorado bajo este prisma (Cabello y Miranda, 2016; Rivas, 2007) y, por otro lado, debe impulsar medidas para incrementar la participación y compromiso de las familias en el proceso educativo, incidiendo en la importancia formativa que puede adquirir la escuela de padres y madres (Colás y Contreras, 2013).

Respecto a la formación del profesorado en temas de participación, son numerosos los autores/as que lo consideran relevante al ser un criterio clave para hablar de una educación de calidad (Arrazola, Gracia y Thurston, 2016; Coiduras y otros, 2016; Colás y Contreras, 2013; Navaridas y Raya, 2012; Rivas, 2007). Rivas (2007) afirma que el profesorado debe contar con las habilidades, los conocimientos, las estrategias y las actitudes necesarias para facilitar la participación de las familias. Arrazola y otros (2016) se centran en la autocritica que lleva a cabo el profesorado sobre sus estrategias para conseguir la participación de las familias; en su estudio, se otorga importancia al cuestionamiento, reflexión e intercambio de conocimientos de los docentes sobre sus prácticas. Navaridas y Raya (2012), confirman que la ausencia de participación de las familias no obedece a una ausencia de normativa jurídica, sino a una falta de cultura y/o dinámica de participación real y proponen la formación en participación mediante la utilización de técnicas y dinámicas de grupos y el uso de las nuevas tecnologías para estos fines.

Para incrementar la participación y compromiso de las familias en el proceso educativo, Soler y otros (2016) destacan la importancia de la formación de las familias en participación, ya que estas no conocen los procedimientos de gestión participativa de los centros y, en muchos, casos ignoran o no conocen sus derechos y la existencia y funcionamiento de los Consejos Escolares, lo que les lleva a desprenderse de la

participación activa en el centro. Siguiendo a Rivas y Ugarte (2014), solo la formación puede ayudar a que construyan una opinión fundada sobre los asuntos que conciernen al centro educativo, lo que llevaría a que realizaran propuestas de mejora y comunicaran sus impresiones, no solo los miembros de los órganos colegiados de participación previstos por la legislación, sino todos de un modo continuo, eficaz y responsable. Para ellos sería necesario instaurar desde los equipos directivos un clima de confianza y participación, así como formar al cuerpo docente, como apuntábamos anteriormente, siendo su reflexión sobre la acción un mecanismo clave para detectar vacíos entre la instrucción recibida y el resultado de su práctica en la relación con las familias.

Parra y otros (2017) proponen mejorar la participación a través de programas dirigidos a aquellas familias que no muestran tanta implicación para obtener un mayor compromiso y participación democrática, fomentando que formen parte activa de las redes colaborativas de los centros. El estudio realizado por Ruiz-Marín y Hernández-Prados (2016) sobre la formación de las familias, evidencia la escasa investigación en el tema, siendo la mayoría investigadoras las que se han interesado por realizar estudios y análisis que favorezcan la toma de conciencia social sobre la importancia de la formación de las familias. Estas autoras exponen la necesidad de dotar de carácter científico a estas investigaciones para que, tanto familias como creadores/as de programas de investigación, tengan una base sobre la que diseñar la respuesta a las demandas de formación detectadas.

La formación en participación de los docentes tiene que estar ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado pueda implicarse en los procesos de la vida de los centros. “En la planificación de los proyectos anuales, un análisis previo a su aprobación permitiría reconocer ocasiones, modalidad y grado donde explícitamente se contempla la implicación del alumnado” (Coiduras y otros, 2016, p. 451).

Siguiendo a este mismo autor y haciendo mención a programas internacionales, nos señala que:

En 2008 UNICEF planteó el programa anglosajón

“Rights Respecting Schools Award” (RRSA) como propuesta para la formación en participación del alumnado basada en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989, que trabaja cuatro ejes: (1) liderazgo y guía hacia la integración de los valores de la CDN en la vida escolar; (2) conocimiento y comprensión de la CDN; (3) ambiente y cultura del aula; y (4) participación activa de los alumnos en la toma de decisiones del centro escolar. Tras la evaluación del programa se destaca el conocimiento de los derechos, la comprensión y apropiación de la responsabilidad. Así mismo, se señala una mejora en la distinción entre derechos y deseos, y la importancia de respetar los derechos de los demás (p. 439).

Dimensión 8.- La convivencia

La convivencia conlleva actitudes y comportamientos de respeto y consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar; es un factor de calidad que se debe construir de manera intencional y sistemática por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Aprender a convivir es fundamental para la institución escolar, ya que contribuye a crear las condiciones de cuidado y respeto entre las personas imprescindible para alcanzar los objetivos educativos; en este empeño, es fundamental la cooperación de todos los implicados, tanto en el centro educativo como fuera de él, ya que la convivencia en los centros supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y problemas que se observan en la misma. Los miembros de las familias, como ciudadanos directamente afectados, tienen derecho a exigir activamente una calidad educativa y a intervenir para la consecución de la misma, a la vez que tienen el deber de no despreocuparse de que la búsqueda de la misma sea constante. Este planteamiento exige una determinada manera de entender la convivencia y el modelo desde el que ha de gestionarse.

Pensamos que la convivencia no puede entenderse solo como una simple respuesta de prevención a la violencia.

La convivencia supone un proyecto ilusionante y un

compromiso colectivo con querer vivir “con y para” los otros en torno a una meta o proyecto común, lo cual implica generar procesos sociales de participación orientados a la creación de un sentido positivo de pertenencia a la institución. Por esto, pensamos que un modo más preciso de caracterizar este concepto es denominarlo “convivencia pacífica”, ya que nos conecta con el conocimiento útil sobre gestión de conflictos y asume, en consecuencia, que el conflicto forma parte de la vida. La paz que interesa construir en una institución educativa es la que llega y se construye activamente a partir de una transformación positiva de los conflictos, y, por tanto, se cuidan elementos tan importantes asociados a esa paz positiva, como son la reparación, la reconciliación y la resolución en profundidad del conflicto (Torrego y Martínez, 2016, pp. 153-154).

El modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas (Torrego, 2006) asume un enfoque abierto y global de gestión a través de la actuación en tres planos: a) la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, b) la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada equipo de tratamiento de conflictos en la que se integra tanto el “Programa de mediación escolar” como el de “Alumnos ayudantes de convivencia” y c) la reflexión sobre un conjunto de propuestas de índole curricular y organizativa que están en la base de las prácticas exitosas de gestión de la convivencia y que hemos venido a denominar marco protector (resolución de conflictos desde la acción tutorial, protocolos de intervención frente al maltrato escolar y disrupción en las aulas, abordaje de todo tipo de violencias, contar con un currículo específico de enseñanza de la convivencia e implementación de metodologías activas y de aprendizaje cooperativo).

Desde esta forma de entender la convivencia en el centro educativo y la comunidad es fundamental, también, la participación del profesorado. Las estrategias y dinámicas de participación del centro tendrán una influencia esencial en la calidad de la participación de las familias; la actitud del profesorado ante esta participación es un elemento determinante, de ahí la importancia de fomentar, desde la propia

formación inicial y permanente del mismo, la idea de que lo que ocurre en el aula y en el centro debe ser producto de un proyecto conjunto de comunidad.

Elementos relacionados con la convivencia

Aprendizajes como saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, disponer de habilidades sociales, de solidaridad o aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales son virtudes propias de una cultura de convivencia (García-Raga y López, 2011), de forma que deberán vincularse a la totalidad de competencias claves y, especialmente, a la denominada “competencia social y ciudadana”. Sin duda, trabajar estas competencias vinculadas con la convivencia escolar son decisivas para la configuración de la convivencia social, dado que estamos estableciendo las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica que sea capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas (García-Raga y López, 2010).

Factores que influyen en la convivencia

Un clima escolar positivo y sostenible fomenta el desarrollo y el aprendizaje del alumnado necesario para una vida productiva, contributiva y satisfactoria en una sociedad democrática; este clima incluye normas, valores y expectativas que apoyan a las personas que se sienten social, emocional y físicamente seguras. Si la mayoría de los y las estudiantes provienen de familias que tienen una visión pronunciada de la escuela (positiva y/o negativa), esto naturalmente influirá sus experiencias escolares. La naturaleza de la vida escolar se ve afectada por el distrito y la comunidad (local, estatal y nacional) en los que opera (Cohen y otros, 2009). Debido a que las dimensiones significativas del clima escolar son sociales, emocionales y éticas, un currículo que especifique los resultados de aprendizaje sociales, emocionales y éticos puede ayudar al profesorado a crear un clima social y emocional facilitador en las escuelas. Asimismo, para fomentar un clima de convivencia óptimo deberían incorporar a sus planes de estudios tanto la educación social como la emocional.

Hay cuatro aspectos principales que influyen en el clima escolar y la convivencia: la seguridad física y socio-emocional, la enseñanza y el aprendizaje (calidad de la instrucción, aprendizaje social, emocional y ético, desarrollo profesional y liderazgo), relaciones (respeto por la diversidad, la comunidad escolar y la colaboración, la moral y la conexión) y ambiental-estructural (Cohen, 2006; Freiber, 1999, citados en Cohen y otros, 2009).

Formas de evaluar y mejorar la convivencia

Aunque hay múltiples instrumentos de medidas de clima escolar, los y las líderes escolares no están utilizando herramientas de evaluación científicamente sólidas que sean integrales de dos maneras: evaluando la mayoría o todas las dimensiones que los investigadores/as creen que influyen y forman el clima escolar y reconociendo los tres grupos principales en las comunidades escolares: alumnado, familias y personal escolar (Cohen, 2006; Freiberg, 1999, citados en Cohen y otros, 2009); de hecho, la mayoría de las medidas de clima escolar no se han desarrollado de una manera científica sólida.

Los resultados de las investigaciones muestran la efectividad que tiene la práctica formativa en la resolución de conflictos con la implicación del alumnado, las familias y el profesorado (Coiduras y otros, 2016).

Beneficios de los programas de convivencia: mediación y alumnos ayudantes

Entre las iniciativas para la mejora de la convivencia surgen los proyectos de mediación. Existen diversas variables y perspectivas orientadas a la focalización sobre los aprendizajes de los individuos implicados en estos programas (García-Longoria y Vázquez, 2013), destacando los aprendizajes cognitivos, emocionales y morales (Halperin, Sharvit y Gross, 2011; Ibarrola e Iriarte, 2014a; Ibarrola, Iriarte y Azná-

rez-Sanado, 2017). Otros estudios revelan la eficacia de programas de formación en mediación en el profesorado (Boqué y García-Raga, 2010). Y aun localizamos estudios sobre los beneficios, las dinámicas, las estructuras y el impacto de los programas desde la perspectiva alumnado y profesorado (Grau, García-Raga y López-Martín, 2016; Ibarrola e Iriarte, 2014b; Silva y Torrego, 2017), así como sobre los fenómenos perturbadores de la convivencia escolar como la violencia entre pares (Ortega, Rey y Casas, 2016), sobre los resultados de la intervención de los equipos de mediación escolar (Pinto, Torrego y Martins, 2016), la satisfacción de los alumnos y alumnas participantes en sesiones de mediación y acerca del clima social de la escuela (Peñalva, López, Vega y Satrústegui, 2015).

La mediación, por tanto, es una realidad en constante expansión; posibilita, sin duda, afrontar los conflictos de forma pacífica a través del diálogo, fomentando la participación, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades, entre otros objetivos necesarios para convivir (García-Raga y López, 2010), lo cual ha supuesto el desarrollo de estudios y proyectos de mediación escolar. Como destacan Ortega y Rey (2004), poner en marcha estrategias de mediación en el centro supone beneficios tanto para el alumnado que participa en esta iniciativa, en cuanto que implica una mejora en las habilidades sociales, como una mejora de la calidad educativa en general al tener un impacto en el clima escolar.

Diversos estudios, como el de Bell, Coleman, Anderson, Whelan y Wilder (2000) han mostrado que, tras la puesta en marcha de un programa de mediación, las expulsiones disminuyen, revelando también mejoras en el comportamiento de los propios mediadores durante esta intervención. Asimismo, algunas investigaciones, como la de Turnuklu y otros (2009), se han centrado en valorar la eficacia de la mediación para resolver los conflictos interpersonales que se dan entre estudiantes de Educación Secundaria; el porcentaje de conflictos resueltos está en torno al 95%. En España, Fernández, Villaoslada y Funes (2002) llegan a la misma conclusión señalando que, habitualmente, un alto porcentaje de las disputas mediadas por iguales dan como resultado acuerdos

duraderos. Otro aspecto estudiado tiene que ver con el tipo de habilidades que aprenden las personas implicadas en estos programas; en esta línea, Süllen y otros (2011) encuentran que hay un aumento significativo en el nivel de las habilidades empáticas de los y las estudiantes que formaron parte del grupo experimental. En este sentido, encontramos otro ejemplo a través de Bickmore (2001), mediante la puesta en marcha de un programa de manejo de conflictos, siendo similar al desarrollado por el Center for Conflict Resolution; los resultados de este proyecto de investigación afirman que la mediación entre iguales puede mejorar la capacidad para manejar conflictos de estudiantes de Educación Primaria. Por otro lado, cabe destacar el estudio de Torrego y Galán (2008) en el que los centros acogidos al proyecto de mediación estiman esta herramienta como positiva para el tratamiento de los conflictos. Además, la percepción del profesorado sobre el clima de convivencia en el centro es claramente más positiva en los centros con un equipo de mediación activo que en los centros sin un equipo de mediación. En este sentido, parece que la mediación es una herramienta con mucho potencial para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios. En esta misma línea, Ibarrola e Iriarte (2013) muestran que los mediadores, tanto alumnado como profesorado, coinciden en destacar como variable principal el aprendizaje emocional y la empatía; asimismo, mediante el análisis realizado en este estudio también se deduce que la mediación escolar permite solucionar de manera educativa conflictos que se quedan viciando la convivencia y repercutiendo negativamente en el clima escolar. Precisamente, García-Longoria y Vázquez (2013) coinciden con estas mismas afirmaciones. De esta forma, parece que los programas de mediación escolar logran desarrollar conductas empáticas en el alumnado involucrado: un alumno o alumna de Educación Secundaria que se encuentra desarrollando programas de mediación escolar es más propenso a utilizar las habilidades sociales de empatía y comunicación para resolver sus conflictos, en comparación con alumnado ajenos al programa, para los cuales es más común reaccionar mediante la evitación del conflicto, sin la oportunidad de expresar necesidades ni sentimientos.

Tanto el alumnado que reciben la ayuda como los propios ayudantes y el profesorado resaltan los beneficios de estas estructuras para el bienestar de la persona, además de generar el sentimiento de que el centro se preocupa por las personas que forman parte de él (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Naylor y Cowie, 1999). En esta misma línea, buscando dar voz al alumnado, es importante destacar la investigación de Andrés y Gaymard (2014) basada en percepciones sobre el clima escolar durante un programa de alumnos ayudantes, pues las opiniones y subjetividades juegan un papel trascendental en los problemas de convivencia. Así, la ayuda entre iguales parece favorecer el descenso del aislamiento social, robos, acoso y vandalismo, siendo considerada por el alumnado como un factor relevante en la disminución de conductas disruptivas. Si nos centramos en el beneficio sobre el alumnado, podríamos destacar que contar con la amistad o el apoyo de compañeros previene la implicación en situaciones de violencia, se convierte en una oportunidad de disfrutar de una relación que no está basada en la violencia y puede ayudar al alumnado con menos habilidades sociales a mejorarlas, puesto que suponen un nuevo contexto en el que ponerlas en práctica (Ortega y Rey, 2004). A conclusiones similares llegan también autores como Lee, Kim y Kim (2013) cuando afirman que los programas más eficaces para reducir el bullying son aquellos que, entre otros aspectos, incluyen la ayuda entre iguales. Y, en España, otras investigaciones que apoyan estos resultados son, por ejemplo, el proyecto de formación sobre bullying de Avilés (2009) que concluyó que el clima de confianza no es efectivo si no se facilitan canales para la comunicación explícitos y construidos en la escuela, así como compañeros/as de las víctimas que se comprometan contra el maltrato y tengan la doble función de servir de canal de comunicación para ellas y ser una razón que les incite a depositar su confianza en este tipo de programas, como alumnado amigo, equipos de ayuda o mediadores escolares, entre otros. En otro estudio de Avilés, Torres y Vian (2008) se analizaba si la participación en un programa de ayuda servía para reducir la incidencia del bullying, observando que este tipo de propuestas ayuda a la toma de conciencia en los agresores de sus actuaciones. Otra de las conclusiones re-

levantas a las que llegaron es que este tipo de estructuras generaba que las víctimas se decidieran a denunciar y a contar los hechos después de desarrollarse el programa. También en la investigación llevada a cabo por Torrego (2010) se recogía que la participación del alumnado en la gestión de la convivencia es un factor de éxito en la mejora del clima del centro; la convivencia mejora debido a que existen más formas de resolver los conflictos. Por otro lado, Polanin, Espelage y Pigott (2012) destacan que los programas que se centran en la resolución del conflicto a través de iguales, en lugar de adultos, conducen a resultados más positivos y a una voluntad de intervenir en casos de intimidación. Estos resultados se basan en un meta-análisis que investigó diversos hallazgos de 12 programas de resolución de conflictos, en colegios de Educación Primaria y Secundaria de Estados Unidos y de países europeos, que implicó a 12,874 alumnos. La investigación se enfocó en el fenómeno del espectador y encontró que los grupos de apoyo entre iguales parecen un método efectivo para disminuir el acoso escolar individual, así como para conseguir que los espectadores apoyen a sus compañeros en caso de ser víctimas de acoso.

Existen diferentes autores que argumentan a favor de la implantación democrática de la gestión de las normas de convivencia en los centros educativos; por ejemplo, Jares (2001) y, posteriormente, Torrego y Moreno (2003) sostienen que es necesario este tipo de gestión si lo que se pretende es conseguir que, desde las escuelas, se formen ciudadanos críticos, democráticos y participativos. Para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan participar en la gestión de la convivencia, al menos, se les exige (Aguado y Vicente, 2006): comprometerse con la mejora de la convivencia a partir del análisis o toma de conciencia de la situación en la que se encuentra el centro, ser capaces de aportar propuestas y normas, así como velar por su regulación, realizar seguimientos y evaluaciones de las actividades y normas que se propongan para así crear un modelo continuo y cíclico (análisis de la situación, propuesta de intervención, puesta en marcha y evaluación). Básicamente, la idea principal de la gestión democrática de las normas de convi-

vencia es que los miembros de la comunidad educativa las sientan como suyas y justas, en vez de arbitrarias e impuestas por la autoridad, lo que facilita asumirlas, cumplirlas y velar por su cumplimiento.

Dimensión 9. El proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión se refiere a prácticas que fomenten la participación del alumnado en relación con los principales elementos curriculares básicos que se desarrollan en un aula como son: programación de las asignaturas, una intervención desarrollada de modo sistemático partiendo de los intereses del alumnado, solicitando su opinión sobre la metodología y los procesos de evaluación, así como prácticas de evaluación innovadora basadas en los principios de autoevaluación y coevaluación.

Los resultados del estudio de Vieira y Puigdemívol (2016) detectan coincidencias entre profesorado, familias voluntarias y alumnado en señalar que la participación de las familias dentro del aula contribuye a aumentar y acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de la inclusión de las familias en un aula ordinaria de 3º de Educación Primaria realizada por Valenzuela y Sales (2016) desveló efectos positivos para todos los actores del proceso, familias, profesorado y alumnado, en lo que respecta a la mejora de las relaciones sociales dentro del aula, del clima de aprendizaje y una actitud más colaborativa.

Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Las familias y el alumnado pueden participar con distintos niveles y grados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde realizar sugerencias y propuestas, hasta colaborar dentro del aula en la realización de talleres, seminarios o la participación en grupos interactivos. Siguiendo a Sánchez-Horcajo (1979), compartimos los diferentes grados en los

que puede llevarse a cabo la participación: recibir y dar información y opiniones, acceso a la toma de decisiones, hacer propuestas y desarrollar acciones conjuntas.

La actitud de las familias y el profesorado es fundamental para fomentar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo se suprimen los esfuerzos creativos de los/as estudiantes por la cultura imperante (Runco, 2002, citado en Serrano y otros, 2018). Asimismo, las valoraciones que hacen de sus aportaciones pueden ser positivas o negativas, pudiendo estas últimas “convertirse en factores que limitan el potencial creativo, sensación de fracaso, produciendo en el niño frustración y falta de seguridad en su productividad” (Krumm y otros, 2015, citados en Serrano y otros, 2018, p. 79).

El grado de participación del alumnado

Es necesario definir el grado de participación que se ofrece al alumnado, pues una cosa es informarle de la programación, otra es recoger sus sugerencias sobre la misma y otra decidir con ellos y ellas lo que se va a realizar en clase. Susinos y Ceballos (2012) proponen tres niveles de menor a mayor participación: (1) el alumnado como fuente de información, (2) el alumnado como coinvestigador y (3) el aprendizaje intergeneracional.

En tanto que la opinión de los alumnos sobre aspectos determinados es tenida en cuenta (Martín del Pozo y Juanas Oliva, 2013), pueden concretarse acciones para una participación más vivida, adquiriendo su punto de vista significado y reconocimiento como forma de implicación. Cuando el alumnado incrementa su protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos, con mayor o menor ayuda docente, repercutiendo directamente en la organización o el currículum, reconocemos un segundo nivel de participación. Las alumnas y los alumnos, entonces, son considerados creadores de saber y coinvestigadores (Fielding, 2011). En el último y tercer nivel, de grado máximo de participación, el “aprendizaje intergeneracional como democracia vivida” se entiende como la

forma usual de gestión del centro con el aprendizaje mutuo de alumnos y adultos, donde los procesos permiten la toma de decisiones relacionadas con las dimensiones organizativa y curricular (Coiduras y otros, 2016, p. 440).

La negociación del currículum debe centrarse en la selección de temas que se vinculen con los intereses, preocupaciones y experiencias del alumnado (Coiduras y otros, 2016).

Si el aprendizaje del currículum tiene como objetivo la socialización, parece oportuno considerar los objetos culturales y la realidad del centro escolar en lo que suponen de reto intelectual para conocer y comprender su contexto. Desde la perspectiva crítica del currículum (Connell, 1997; Torres Santomé, 2010) constatamos las posibilidades del currículum en su potencialidad socializador, con un acercamiento a él desde la pertinencia a la realidad del alumnado (p. 441).

Para que el alumnado experimente un total desempeño de sus derechos en la participación como sujetos activos, se necesita de una actuación a distintos niveles: aula, centro, entorno social y ciudadano (Coiduras y otros, 2016).

Para que la vivencia de participación se convierta en aprendizaje y desarrollo de competencia, hace falta generar contextos en los que los alumnos y alumnas ejerzan su derecho a participar como ciudadanos a través de organismos reales de participación social, como pueden ser los Consejos Infantiles (Trilla y Novella, 2011), no limitándose a realizar juegos de roles, simulaciones, juegos, etc.

En esta línea, Susinos y Ceballos (2012) se hacen eco de la importancia de los docentes a la hora de dar voz al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, explicando que, si se desea un cambio de estilo que favorezca el protagonismo de estos, no se puede entender el cambio como una simple transformación de la realidad mediante alteraciones metodológicas, sino que debe afectar a la propia identidad e ideología del o la docente y, en consecuencia, es necesario una reconceptualización de los estilos docentes como primer paso para dar protagonismo a los y las estudiantes.

Los debates en el aula mejoran el ambiente de aprendizaje al proporcionar al alumnado oportunidades para participar activamente en el proceso educativo y construir su propio conocimiento de los sistemas sociales y gubernamentales (Homana y otros, 2006; Torney-Purta, 2002; Youniss y otros, 2002, citados en Cohen y otros, 2009). Cohen y otros (2009) destacan la importancia de la toma de decisiones compartida, las oportunidades comunes de planificación académica, la valoración de la diversidad, la participación de los alumnos en el aprendizaje y la disciplina; aspectos que pueden mejorar la convivencia a nivel de centro.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe dar voz y toma de decisiones al alumnado en cuanto a currículo se refiere; en este sentido, de cara a formular una inclusión como proceso de participación plena, se hace necesario crear estructuras sociales de participación en entornos cooperativos de aprendizaje, haciéndolo siempre con vistas a la ética crítica y coherencia institucional (Guarro, 2018).

Formas de mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El hecho de que el alumnado sea partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje permite modificar la percepción de sí mismos, siendo capaces de transformar su entorno, centrarse en sus fortalezas más que en sus debilidades y desarrollar el sentido de responsabilidad y empoderamiento (Serrano y otros, 2018).

Desde una perspectiva más pragmática, Álvarez-Álvarez y San Fabián (en prensa) destacan la importancia del lenguaje como base de participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo herramienta fundamental para el razonamiento y, por ende, para una participación efectiva y con sentido. Para esto, los autores explican que es fundamental que el profesorado ayude al alumnado a participar mediante la elaboración de preguntas que les estimulen.

A pesar del conocimiento sobre la importancia de la participación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en los resultados del estudio realizado por Coiduras y otros (2016), el alumnado se refiere a sus experiencias de participación únicamente como opinión (en dinámica de asamblea o debate, en el tratamiento de un conflicto o un tema y en la propuesta de resolución), sin que sus contribuciones sean tenidas en cuenta en las decisiones que finalmente se toman. Las posibles causas de este grado de participación pueden deberse a una falta de cultura participativa ya que, como dicen Mariñas y Rodríguez (1999), esta no se improvisa sino que hace falta tiempo para que se puedan arraigar actitudes de respeto, tolerancia, colaboración y, puede deberse también, al etiquetado de la infancia como un momento evolutivo que se caracteriza por la protección que a veces va en detrimento de una actitud de desarrollo de la autonomía, que es lo que se planea en una participación activa de este colectivo en la sociedad. La falta o limitación de oportunidades para participar y decidir de los alumnos/as, estando subordinados por los adultos debido a una excesiva sobreprotección e influencia cultural (Serrano y otros, 2018) puede generar, no solo “inseguridades para expresar las ideas de los niños, sino, dificultades de razonar sobre su entorno, en consecuencia, lo que piensa de sí mismo” (p. 81). La heteronomía causa conformismo, inmovilismo y dependencia del adulto, al resistirse a pensar por su cuenta y consultar a una figura mayor como el maestro/a o padre/madre, cohibiendo así su creatividad y capacidad para decidir.

UNICEF, como exponen Coiduras y otros (2016), está llevando a cabo distintas experiencias para incentivar la participación infantil en los centros educativos e integrar la Convención de los Derechos del Niño, de modo que potencien su participación como un fin educativo. Esta aplicación de la Convención permite el reconocimiento de la diversidad de pensamiento y expresión y facilita la “integración entre experiencia de la democracia y la educación moral. La educación en derechos, la corresponsabilización con la comunidad y el compromiso con el propio aprendizaje” (p. 439). No

obstante, se aprecian diversos escollos ya que, “aunque en la mayoría de proyectos existe una mención a la implicación y corresponsabilización de la comunidad educativa, algunos docentes observan en la programación anual una ausencia clamorosa de concreciones en actividades de aula y centro” (p. 450). Esta falta de planificación de tareas participativas para negociar el currículo puede deberse a limitaciones organizativas y a la presión por los resultados.

La participación activa dentro del aula y fuera de la misma, permite un desarrollo de la toma de decisiones en aspectos que son de relevancia para el alumnado, debiendo quedar relegado el adulto al rol de acompañante, educador y promotor. No obstante, el que su voz sea reconocida y tenida en cuenta no conlleva que sus opiniones se apoyen sin crítica alguna sino que, por medio del diálogo, niños/as y adolescentes se integra de forma activa en su entorno vital (Comité de los Derechos del Niño, 2009, citado en Ravetllat y Sanabria, 2016).

Para que la participación y toma de decisiones de cualquier aspecto vital del alumnado se torne realidad, ha de eliminarse toda actitud paternalista centrada únicamente en la potencialidad futura del niño, dando protagonismo a los sentimientos, inquietudes y necesidades presentes. De este modo, es necesario abandonar antiguas concepciones que definían como expertos a los adultos en lo referente a los derechos y necesidades de los niños y niñas, pasando a un primer plano el propio menor, quien conoce sus anhelos, inquietudes y pueden expresar su opinión. Por otro lado, para que sea efectiva la voz del niño, tanto dentro como fuera del aula, deberá integrar a toda la diversidad, con especial detalle a los grupos en riesgo, de modo que todos puedan ser escuchados y tengan una igualdad de poder (Ravetllat y Sanabria, 2016).

Los proyectos de participación deberán ser accesibles a todos los niños, niñas y adolescentes, utilizando un lenguaje claro y adaptado a su etapa evolutiva, contando con unos recursos personales, objetivos, metodología y evaluación adecuada, la cual debe primar la mejora del proceso a través

del feedback. Gracias a ello, cualquier proyecto en el que se quiera mejorar la participación, deberá contar con las necesidades e inquietudes de sus participantes, estableciendo roles y responsabilidades y gestionando los recursos y tiempos (Ravetllat y Sanabria, 2016). En este proceso ha de procurarse una justicia social, de modo que todo el alumnado, independientemente de sus características individuales (Belavi y Murillo, 2016, citados en Serrano y otros, 2018), pueda, quiera y sepa participar.

Para fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario partir de ambientes creativos en los cuales esté presente la “reflexión, experimentación, actuación, libertad” (Amabile, 1996, citado en Serrano y otros, 2018, p. 78), además de permitir el común entendimiento entre las personas y la exploración de las distintas posibilidades de creación (Amabile, 1996, citado en Serrano y otros, 2018); en otras palabras, el respeto por las opiniones de los demás.

En esta misma línea, para que el alumnado piense y desarrolle sus ideas creativas, es necesario: dejar un tiempo para que sigan las diversas etapas del proceso creativo (que evalúen críticamente hechos, conceptos, principios e ideas a partir de la formulación de preguntas, la prueba de sus hipótesis y la confirmación o propuesta de interpretaciones alternativas), resaltar las aportaciones individuales de cada alumno/a; diversificar los procedimientos educativos en el aula y proponer tareas interesantes y significativas para los/as estudiantes (Piske y otros, 2017, citados en Serrano y otros, 2018).

En el estudio de Rojas, Haya y Lázaro-Visa (2012) se describen proyectos de investigación realizados por alumnado de Educación Primaria con el fin de discernir cómo se puede dar voz al mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias descritas muestran que los alumnos pueden participar en un conjunto de asuntos de la escuela que les preocupan, sienten la necesidad de actuar y tienen la oportunidad de hacerlo. El desarrollo de los proyectos de investigación ha permitido a los jóvenes, mediante el diálogo y la colaboración, conocer mejor a

los otros y sus fortalezas o descubrir el poder que la mirada de los otros tiene sobre uno mismo. Se trata de un proceso en el que los alumnos pueden ir desarrollando el sentido de responsabilidad o de la autoría y el del apoderamiento respecto a lo que ocurre a su alrededor, lo que sin duda contribuye a su preparación como ciudadanos, presentes y futuros, de una sociedad democrática (p. 96-97).

Resumiendo, la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe implicar diferentes posibilidades como: (1) la expresión y comunicación de temas que consideren de interés dentro del grupo clase o en las asambleas escolares, (2) su involucración en las decisiones sobre las normas de clase, las actividades y proyectos, el propio diseño de su clase y de otros ámbitos de la escuela, (3) asumir responsabilidades sociales (como mediadores en los conflictos, como representantes de su clase o en los Consejos Escolares) y (4) juzgando las posibilidades de participación que ofrece su centro (Casas y otros, 2008).

Dimensión 10.- La comunicación entre profesorado

La comunicación entre el profesorado es una dimensión relevante respecto a la participación educativa de familias y alumnado; de hecho, la comunicación docente es un elemento de calidad que se encuentra dentro de un sistema donde se interrelacionan diversos conceptos (Domingo, 2001): desarrollo organizativo, colaboración, participación de la comunidad, comunicación entre el profesorado, Proyecto Educativo, rutinas funcionales, convencionalidad, desarrollo profesional docente, motivaciones, convivencia, etc.

Entendemos la comunicación entre el profesorado como una actividad que afecta a la calidad y cantidad de intercambios que se producen entre los y las docentes, tanto a través desde más cauces formales de participación (p. e.: Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro de Profesores o Consejo Escolar, reuniones de departamento ciclo nivel), como a

través de otros cauces más informales (organización y desarrollo de actividades, patios, excursiones, tiempos y espacios de convivencia, etc.) y donde se abordan cuestiones tanto de convivencia como de enseñanza-aprendizaje.

Beneficios de la comunicación entre el profesorado

La comunicación docente es un elemento que ayuda a deliberar, reflexionar y coordinar las actuaciones de un equipo de profesores/as sobre un grupo concreto, especialmente desde la acción tutorial (Torrego, 2014). En este caso, cuando un tutor o tutora ha de comunicarse con las familias sobre sus hijos/as, previamente ha tenido que comunicarse con el equipo docente en cuestión. Coordinar las actuaciones docentes de una forma coherente dentro de un grupo-clase necesita un espacio coordinado para la comunicación entre el profesorado, para después dar voz y hacer partícipes en el ideario pedagógico a familias y alumnos.

Pero no solamente hay que centrarse en la figura del tutor o tutora, sino que la comunicación entre el profesorado debe ser entendida también desde más cauces formales de participación (p. e.: Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro de Profesores o Consejo Escolar), como medidas de organización curricular orientadas a la mejora de la convivencia escolar y como herramientas para coordinar la participación del alumnado en la mediación de conflictos (Bernal, 2006).

Mejorar la educación implica también los procesos de comunicación, participación y formación docente, considerando que la comunicación entre el profesorado es un elemento indispensable para la elaboración de proyectos compartidos y la toma grupal de decisiones, lo que implica crear redes o estructuras organizativas que permitan un proceso de comunicación entre iguales y un intercambio de experiencias para posibilitar la intervención educativa desde distintos ámbitos (Imbernón, 2000). De hecho, la comunicación deficiente entre el profesorado está en la base de algunos problemas para la participación global y la detección de necesidades

formativas (Colén, 2001), a pesar de existir ciertas herramientas tecnológicas capaces de facilitar la comunicación entre el profesorado, promover innovaciones educativas y mejorar el sentimiento de pertenencia de los miembros de la comunidad (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012).

Una comunicación eficaz del profesorado viene mostrando diversos beneficios para la comunidad educativa; por ejemplo, cuando se percibe que la comunicación docente es acertada, se percibe también un mejor clima de convivencia y una mejor participación para la inclusión (Moreno, 2010). También ha demostrado favorecer una mayor implicación y adaptación del alumnado en las transiciones de curso, ciclo y etapa, recalcando la importancia que tiene el tutor/a en la planificación de la comunicación entre el equipo docente como recurso para la inclusión dentro del proceso de participación (Parrilla y Sierra, 2015). La comunicación interna en las organizaciones escolares, entre otras cuestiones, favorece la toma de decisiones y la participación de los agentes educativos en las actividades propuestas por el propio centro educativo (Cantón y García, 2012).

Algunas propuestas de interés hacen referencia a la comunicación del profesorado como medio para favorecer la comunicación y participación del resto de la comunidad educativa a través de tertulias dialógicas y grupos interactivos (Píriz, 2011).

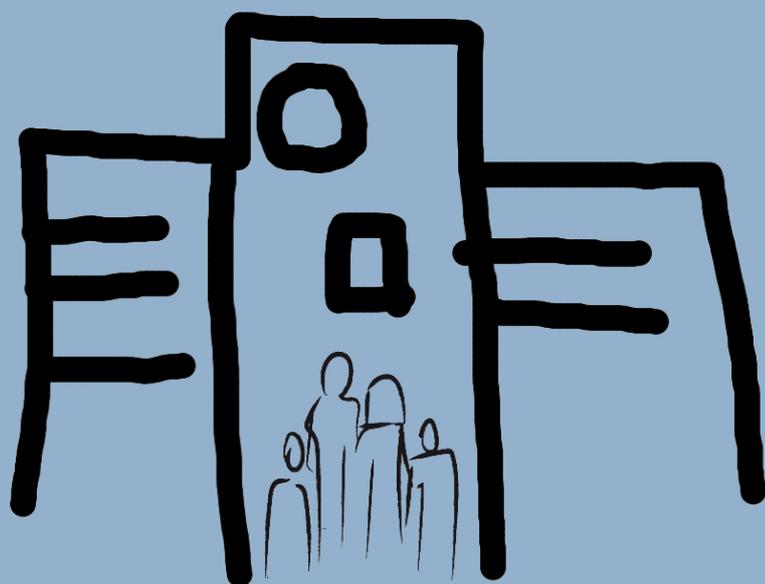
Formas de mejorar la comunicación entre el profesorado

La comunicación entre docentes es esencial para el buen funcionamiento de las escuelas eficaces, para mejorar la organización y gestión se debe nombrar un coordinador o coordinadora capaz de motivar e ilusionar al resto de docentes, impulsar la creación cuidadosa de grupos de trabajos, favorecer redes de comunicación sobre la base de un clima afectuoso y respetuoso y promover el debate educativo (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001).

Arrazola y otros (2016) se centran en la autocrítica que lleva a cabo el profesorado sobre sus estrategias para conseguir la participación de las familias. Desde este estudio, se da importancia al cuestionamiento, reflexión e intercambio de conocimientos de los docentes sobre sus prácticas.

capítulo 2

Estudio empírico



Problemas de investigación

En esta investigación se ha partido de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es la comunicación de familias y alumnado con el centro?, ¿cómo la fomenta el profesorado? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la participación de las familias en las actividades del centro desde su propio punto de vista?, ¿cómo perciben los y las estudiantes dicha participación?, ¿cómo la fomentan los y las docentes? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es el sentimiento de pertenencia de las familias y el alumnado desde su propia perspectiva?, ¿cómo lo fomenta el profesorado? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la contribución a la educación de los padres y madres del alumnado desde el hogar, desde el punto de vista de las familias y alumnado?, ¿cómo la fomentan los docentes? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la implicación formal de las familias en las AFA y en el Consejo Escolar?, ¿cómo es la implicación del alumnado en la Delegación de Estudiantes y en el Consejo Escolar?, ¿cómo la fomenta el profesorado? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la participación comunitaria de familias y discentes desde su propio punto de vista?, ¿cómo perciben este tipo de participación los y las estudiantes?, ¿cómo la fomenta el profesorado? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Están interesados los padres y madres en acudir a actividades de formación para mejorar su participación en el centro?, ¿cómo fomenta el profesorado esta formación?, ¿posee el profesorado una adecuada formación al respecto? y ¿qué elementos favorecen la formación en el tema y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la gestión de la convivencia desde el punto de vista de discentes y docentes? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del alumnado y del profesorado? y ¿qué elementos lo favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Cómo es la comunicación entre el profesorado? y ¿qué elementos la favorecen y qué dificultades se encuentran?
- ¿Qué similitudes y diferencias globales existen entre los niveles de participación desde la percepción de familias y estudiantes?, ¿en qué grado entiende el profesorado que facilita dicha participación? y ¿cómo perciben globalmente docentes y alumnado la convivencia escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué características presentan las experiencias relevantes (prácticas exitosas) en participación y convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la participación real y efectiva de las familias y el alumnado de los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid, cómo la propicia el profesorado y cómo se gestiona la convivencia en los centros. Todo ello nos permitirá conocer la comunicación entre los agentes educativos implicados, su participación en las actividades del centro, el sentimiento de pertenencia, la contribución a la educación desde el hogar, la implicación formal en las AFA y en el Consejo Escolar, en actividades vinculadas a la comunidad en la que está inserto el centro,

su percepción de la formación en participación y la gestión de un modelo integrado de convivencia. En definitiva, se trata de detectar prácticas exitosas en este sentido, que nos lleven al establecimiento de un perfil de práctica excelente de participación familiar y convivencia en los centros educativos.

Objetivos específicos

- Conocer y comprender la realidad de la comunicación de familias y alumnado con el centro y cómo la fomenta el profesorado, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender la realidad de la participación de las familias en las actividades del centro, a través de la información que aportan tanto ellas como el alumnado, y cómo la fomenta el profesorado, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender el sentimiento de pertenencia de las familias y del alumnado, a través de la información que aportan, y cómo lo fomentan los docentes, identificando los elementos que lo favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender la contribución a la educación desde el hogar, a través de la información que aportan familias y alumnado, y cómo la fomenta el profesorado, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender la implicación formal de las familias en las AFA y en el Consejo Escolar del centro, así como la implicación del alumnado en este último a través de la información que aportan, así como conocer cómo la fomenta el profesorado, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender la participación comunitaria de las familias, a través de la información que aportan tanto estas como el alumnado, y cómo la fomenta el profesorado, identificando los elementos que lo favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender el interés de las familias por asistir a actividades de formación para mejorar su participación en el centro, la formación del profesorado al respecto y cómo fomenta éste la de las familias, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender la gestión de la convivencia a través de la información que aportan, alumnos y docentes, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que encuentran.
- Conocer y comprender la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la información que aportan tanto el alumnado como el profesorado, identificando los elementos que favorecen dicho proceso y las dificultades que se encuentran.
- Conocer y comprender la realidad de la comunicación entre el profesorado, identificando los elementos que la favorecen y las dificultades que se encuentran.
- Comparar los niveles de participación a nivel global, considerando la percepción de familias y alumnado, así como el grado en que el profesorado entiende que facilita dicha participación. Asimismo, contrastar cómo perciben docentes y estudiantes la convivencia escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar, analizar y difundir experiencias relevantes (prácticas exitosas) en participación y convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Metodología

La investigación se ha situado dentro de un diseño mixto (DI-MIX) tipo Tipo VI (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003) de investigación exploratoria, con datos y análisis tanto cuantitativos como cualitativos, como manera de llegar a una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Creswell, 1999) y con una pretensión de mejora educativa.

En este sentido, el estudio ha combinado un método cuantitativo de corte no experimental, tipo encuesta, de carácter descriptivo y exploratorio, y una parte cualitativa con grupos de discusión a estudiantes, familias, profesorado y componentes de equipos directivos, con el propósito de triangulación (Creswell y Plano, 2007; Creswell, Plano, Gutmann y Hanson, 2003; Greene y Caracelli, 2003) y confrontación de informaciones complementarias sobre el mismo episodio (Morse, 1991; Riba, 2007), para conocer mecanismos de prácticas exitosas y diseñar planes de actuación que mejoren la práctica de la participación familiar en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y sirvan de referencia de actuación eficaz, en este sentido, en todo el territorio nacional.

Participantes

La parte cuantitativa de la investigación se ha desarrollado considerando la población escolar de la Comunidad de Madrid de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, un total de 897.355 estudiantes en el curso 2016-2017 y sus respectivas familias y profesorado, mediante un muestreo aleatorio estratificado a partir de las variables: "Área territorial o distrito" (Madrid capital, Norte, Sur, Este y Oeste), "titularidad del centro" (centros Públicos, Concertados y Privados) y "etapa educativa" (Educación Infantil 2.º Ciclo, Educación Primaria, y Educación Secundaria Obligatoria).

El primer muestreo realizado ha sido el de familias, partiendo de un margen de error de +/- 2,5% y un nivel de confianza

del 97%. Para estos parámetros, considerando la población mencionada, se hubiese requerido un tamaño muestral mínimo de 1.880 familias. La muestra final real o productora de datos respecto a las familias ha estado constituida por 2.268 padres y madres; se ha superado, por tanto, la previsión inicial de muestra que garantizaba su representatividad. La muestra de docentes y alumnado se obtuvo por derivación de las familias, es decir, está conformada por los y las docentes y alumnos/as de los centros y grupos seleccionados, de tal manera que se puedan triangular los datos al haber preguntado a tres informantes. Las familias participantes pertenecen a todos los grupos seleccionados en el muestreo; el profesorado participante, está compuesto, en primer lugar, por los tutores de dichos grupos seleccionados y, en segundo lugar, por todo el profesorado de los grupos seleccionados que accedió voluntariamente a participar, lo que supone una muestra real de 432 docentes; los estudiantes participantes pertenecen a los grupos seleccionados en los niveles educativos de 6.º de Primaria hasta 4.º de ESO, lo que asciende a 1.169 estudiantes participantes.

En la parte cualitativa, los 12 centros que forman parte de la muestra de centros de prácticas de éxito en participación y convivencia se seleccionaron de entre un total de 21 centros. En primer lugar, diez centros se autopro pusieron como centros de prácticas exitosas y se seleccionaron cinco. Todos ellos pertenecían a centros seleccionados en el muestreo aleatorio estratificado antes descrito. En segundo lugar, el propio Consejo Escolar, con la colaboración de las unidades de programas y el servicio de inspección de zona, preseleccionaron once centros de los cuales se eligieron otros siete.

La selección de centros de prácticas exitosas, se realizó de acuerdo a los siguientes criterios (Tabla 1): a) práctica especialmente relevante en alguna de las dimensiones del estudio, b) en caso de que afectara a varias dimensiones, la más novedosa, c) si implicaba a todos los miembros de la comunidad educativa o solo a algunos, d) práctica de dimensión evaluada, presente en un solo centro educativo. La elección definitiva de la muestra participante de centros de prácticas exitosas fue llevada a cabo por 5 expertos que leyeron y va-

Tabla 1. Criterios de selección de centros educativos de la muestra para el estudio cualitativo

	Especialmente relevante en al menos una dimensión	Que afecte a varias dimensiones (2 o más)	Novedoso	Con perspectiva global de centro	Participación de todos los estamentos (padres, profesores y alumnos)	Si hay alguna dimensión sin abordar por los demás centros, se incluye el centro	TOTAL	Dimensiones que tratan
Puntuación máxima (en los criterios)	4	3	1	1	1			
Centros de la muestra cuantitativa								
Centro 1	4	3	1	1	1		10	1, 2 y 3
Centro 3	3	2	1	0,5	1		7,5	1, 2 y 8
Centro 5	3	3	0,5	0,2	0,7	SP	7,4	2, 8 y 9
Centro 2	2	2	0,7	0,5	1		6,2	2, 3 y 9
Centro 4	2	2	0,5	0,5	1		6	2, 4, 6 y 8
Centro 13	3	0	0,5	0,5	0,5		4,5	6 y 8
Centro 14	1	2	0,7	0,25	0,25		4,2	1, 2, 3, 5, 7, 8 y 9
Centro 15	1	1,5	0,5	0,5	0,5		4	2, 3 y 8
Centro 16	1	1	0,5	0,5	0,5		3,5	8
Centro 17	1	0	0,5	0,5	0,5		2,5	1 y 6
Centros seleccionados por el Consejo Escolar								
Centro 12	4	3	1	1	1		10	
Centro 7	4	3	1	1	1		10	1, 2, 3, 4, 5, 8 y 9
Centro 10	2,5	2,5	0,7	0,75	1		7,45	1, 3, 6, 8 y 9
Centro 8	3	2,5	0,7	0,7	0,5		7,4	1, 2, 5, 8 y 9
Centro 6	2,4	2	1	0,5	1		6,9	2, 6 y 9
Centro 11	2,5	2	0,5	0,5	1		6,5	1, 2, 5, 6 y 8
Centro 9	2,5	2	0,5	0,5	1		6,5	2, 6, 8 y 9
Centro 18	2,5	2	0,7	0,5	0,25		5,95	1, 2 y 8
Centro 19	2	2	0,25	0,5	0,5		5,25	2 y 6
Centro 20	2	0	0,25	0,25	0,5		3	6, 8 y 9
Centro 21	FP	0	0	0	0		0	-

Interpretación: 1: comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. 2: participación en actividades del centro. 3: sentimiento de pertenencia. 4: implicación desde el hogar. 5: implicación formal en los órganos de participación del centro (AFA y Consejo Escolar). 6: participación en la comunidad. 7: formación en participación. 8: Modelo de convivencia.

loraron de común acuerdo las descripciones hechas por los centros, y puntuaron de acuerdo a su ajuste con las dimensiones del estudio. Se analizaron 21 centros y se seleccionaron los Centros (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12), que fueron los de mayor puntuación.

De estos 12 centros de práctica exitosa (Tabla 2), 9 son públicos (5 centros de Educación Infantil y Primaria y 4 Institutos de Educación Secundaria) y 3 centros concertados con las tres etapas educativas.

Tabla 2. Titularidad y etapas educativas de los centros seleccionados

	Público	Privado-concertado	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Centro 1	x		x	x	
Centro 2	x		x	x	
Centro 3	x		x	x	
Centro 4	x		x	x	
Centro 5		x	x	x	x
Centro 6	x				x
Centro 7	x				x
Centro 8		x	x	x	x
Centro 9	x		x	x	
Centro 10	x				x
Centro 11		x	x	x	x
Centro 12	x				x

A continuación, describimos de manera más pormenorizada los tres colectivos participante en la parte cuantitativa del estudio: familias, alumnado y profesorado.

Familias participantes

Las familias informantes en la parte cuantitativa de la investigación han sido 2.268. La distribución muestral, en función de las variables sociodemográficas consideradas en el instrumento de recogida de información, ha sido la que se indica a continuación.

Más de la mitad de las personas que han respondido el cuestionario (64,9%) han sido las madres del alumnado (Tabla 3).

La unidad familiar de la muestra está conformada mayoritariamente (83,4%) por lo que ha venido siendo la familia tradi-

cional (padres, madres e hijos) (Tabla 4), no conviviendo otras personas en la misma vivienda en la mayoría de los casos (88,1%) (Tabla 5).

El 10,4% de los hijos e hijas tienen alguna necesidad específica de apoyo educativo (Tabla 6), habiendo repetido curso alguna vez a lo largo de la escolaridad el 7,1% del alumnado (Tabla 7).

Tabla 3. Persona que responde el cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Padre	386	17
	Madre	1.476	64,9
	Ambos	366	16,1
	Otros	28	1,2
	Total	2.256	99,3
Perdidos	NS/NC	12	0,5
Total		2.268	100

Tabla 4. Personas que conforman la unidad familiar

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Padre/s. madre/s e hijos	1.895	83,4
	Familia monoparental (padre o madre solo) con hijos	209	9,2
	Familia reconstituida	106	4,7
	Otras opciones	32	1,4
	Total	2.242	98,6
Perdidos	NS/NC	26	1,1
Total		2.268	100

Tabla 5. Otras personas que conviven en la misma vivienda

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	2.003	88,1
	Sí	258	11,4
	Total	2.268	100

Tabla 6. Necesidad específica de apoyo educativo del hijo/a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	2.013	88,6
	Sí	237	10,4
	Total	2.268	100

Tabla 7. Repetición de curso del hijo/a alguna vez a lo largo de la escolaridad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	2.099	92,3
	Sí	162	7,1
	Total	2.268	100

Algo más de la mitad de los padres (53%) y de las madres de la muestra informante (53,6%) se encuentra entre los 41 y 50 años de edad (Tablas 8 y 9), llegando el 33,7% de los padres y el 38% de las madres a alcanzar la titulación de licenciatura, grado o similar (Tablas 10 y 11). Por este motivo, el

34,1% de los padres y el 31,8% de las madres ocupan un puesto de trabajo que tiene que ver con una profesión asociada a una licenciatura, grado o similar (Tablas 12 y 13).

Tabla 8. Edad del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	< 20	3	0,1
	De 20 a 30	101	4,4
	De 31 a 40	611	26,9
	De 41 a 50	1.205	53
	> 51	307	13,5
	Total	2.227	98
Perdidos	NS/NC	41	1,8
Total		2.268	100

Tabla 9. Edad de la madre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	< 20	10	0,4
	De 20 a 30	160	7
	De 31 a 40	734	32,3
	De 41 a 50	1.219	53,6
	> 51	132	5,8
	Total	2.255	99,2
Perdidos	NS/NC	13	0,6
Total		2.268	100

Tabla 10. Estudios del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin estudios o Primaria incompleta	51	2,2
	Primaria	157	6,9
	Secundaria Obligatoria	273	12
	Bachillerato o FP de Grado Medio	449	19,8
	FP Superior o Diplomatura	373	16,4
	Licenciatura. Grado o similar	767	33,7
	Doctorado	93	4,1
	Total	2.163	95,2
Perdidos	NS/NC	105	4,6
Total		2.268	100

Tabla 11. Estudios de la madre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin estudios o Primaria incompleta	32	1,4
	Primaria	88	3,9
	Secundaria Obligatoria	218	9,6
	Bachillerato o FP de Grado Medio	454	20
	FP Superior o Diplomatura	500	22
	Licenciatura. Grado o similar	863	38
	Doctorado	66	2,9
	Total	2.221	97,7
Perdidos	NS/NC	47	2,1
Total		2.268	100

Tabla 12. Ocupación del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin trabajo remunerado	92	4
	Trabajador sin especiali.ación	94	4,1
	Trabajador especiali.ado	633	27,8
	Trabajador en servicios personales. protección y seguridad	220	9,7
	Propietario pequeño negocio o profesión asociada a diplomatura	233	10,3
	Profesión asociada a licenciatura. grado o similar	774	34,1
	Alto cargo de la administración pública o privada y propietario de mediane	106	4,7
	Propietario gran empresa (más de 25 empleados)	15	0,7
	Total	2.167	95,3
Perdidos	NS/NC	101	4,5
Total		2.268	100

Tabla 13. Ocupación de la madre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin trabajo remunerado	394	17,3
	Trabajador sin especiali.ación	188	8,3
	Trabajador especiali.ado	248	10,9
	Trabajador en servicios personales. protección y seguridad	372	16,4
	Propietario pequeño negocio o profesión asociada a diplomatura	261	11,5
	Profesión asociada a licenciatura. grado o similar	722	31,8
	Alto cargo de la administración pública o privada y propietario de mediane	43	1,9
	Propietario gran empresa (más de 25 empleados)	5	0,2
	Total	2.233	98,2
Perdidos	NS/NC	35	1,5
Total		2.268	100

En los hogares de las familias informantes hay una gran cantidad de libros (en el 30%, de 26 a 100; en el 24,3%, de 101 a 200; y en el 29,8%, más de 200) (Tabla 14). Asimismo, respecto a los recursos tecnológicos, el 92,9% de las familias dispone de ordenador en su hogar (Tabla 15), el 96,3% de conexión a internet (Tabla 16), el 83,2% de televisión digital, por cable o satélite (Tabla 17) y el 99,1% posee teléfono móvil (Tabla 18).

Tabla 14. Número de libros en el hogar (sin contar libros de texto)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0 - 10	122	5,4
	45658	233	10,3
	26 - 100	682	30,1
	101 - 200	551	24,3
	> 200	675	29,8
	Total	2.264	99,8
Perdidos	NS/NC	4	0,2
Total		2.268	100

Tabla 15. Recursos tecnológicos en el hogar [Ordenador]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	155	6,8
	Sí	2.112	92,9
	Total	2.268	100

Tabla 16. Recursos tecnológicos en el hogar [Internet]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	83	3,7
	Sí	2.184	96,3
	Total	2.268	100

Tabla 17. Recursos tecnológicos en el hogar [Televisión digital, por cable o satélite]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	376	16,6
	Sí	1.888	83,2
	Total	2.268	100

Tabla 18. Recursos tecnológicos en el hogar [Teléfono móvil]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	20	0,9
	Sí	2.247	99,1
	Total	2.268	100

En relación con los recursos de apoyo al estudio en casa, más de las tres cuartas partes de las familias (78,5%) disponen de un lugar para que estudien sus hijos e hijas (Tabla 19); la gran mayoría (89,9%) tiene para estos una mesa de estudio (Tabla 20) y el 74,7% ha adquirido para sus hijos e hijas material de consulta de ayuda al estudio (Tabla 21).

Tabla 19. Recursos de apoyo al estudio en casa para el hijo/a [Lugar de estudio]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	479	21,1
	Sí	1.780	78,5
	Total	2.268	100

Tabla 20. Recursos de apoyo al estudio en casa para el hijo/a [Mesa de estudio]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	219	9,7
	Sí	2.039	89,9
	Total	2.268	100

Tabla 21. Recursos de apoyo al estudio en casa para el hijo/a [Material de consulta]

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	564	24,9
	Sí	1.694	74,7
	Total	2.268	100

Tabla 24. Origen nacional del padre o tutor

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	España	1.791	79
	País latinoamericano	218	9,6
	País norteamericano no latino	4	0,2
	País europeo occidental	34	1,5
	País europeo del Este	61	2,7
	País asiático	17	0,7
	País del Magreb	39	1,7
	País subsahariano	8	0,4
	Total	2.172	95,8
Perdidos	NS/NC	26	1,1
Total		2.268	100

El 79,2% de los padres y el 78,3% de las madres informantes son de nacionalidad española (Tablas 22 y 23). Prácticamente los mismos porcentajes indican el origen nacional español de padres y madres (Tablas 24 y 25). En cuanto a otros orígenes, los mayores porcentajes de padres (9,6%) y madres (11,9%) pertenecen a familias que provienen de países hispanoamericanos.

Tabla 22. Nacionalidad española del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	473	20,9
	Sí	1.776	78,3
	Total	2.268	100

Tabla 23. Nacionalidad española de la madre

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	401	17,7
	Sí	1.796	79,2
	Total	2.268	100

Tabla 25. Origen nacional de la madre o tutora

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	España	1.773	78,2
	País latinoamericano	271	11,9
	País norteamericano no latino	9	0,4
	País europeo occidental	30	1,3
	País europeo del Este	77	3,4
	País asiático	18	0,8
	País del Magreb	40	1,8
	País subsahariano	7	0,3
	Total	2.225	98,1
Perdidos	NS/NC	43	1,9
Total		2.268	100

El 77,6% de las familias encuestadas lleva viviendo más de 10 años en el municipio actual (Tabla 26), habiendo cambiado de centro a su hijo/a dentro del mismo municipio el 16,7% de la muestra (Tabla 27).

Tabla 26. Tiempo vivido en el municipio

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	< 1 año	56	2,5
	1 - 5 años	195	8,6
	6 - 10 años	244	10,8
	> 10 años	1.761	77,6
	Total	2.256	99,5
Perdidos	NS/NC	12	0,5
Total		2.268	100

Tabla 27. Cambio de centro educativo para el hijo/a dentro del municipio

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	1.883	83
	Sí	378	16,7
	NS/NC	7	0,3
	Total	2.268	100

Respecto a la titularidad del centro, el 56,7% del alumnado acude a centros públicos, el 30,7% a concertados y el 12,3% a privados (Tabla 28). Asimismo, más de la mitad de los hijos e hijas de las familias informantes (54,1%) estudian la etapa de Educación Primaria (Tabla 29), mayoritariamente de cuarto curso (11%) y sexto curso (10,8%) (Tabla 30). Siendo un porcentaje del 19,3% las familias participantes cuyos hijos/as están escolarizados en Educación Infantil y un 25,8% los que tienen hijos en la ESO.

Tabla 28. Titularidad del centro del hijo/a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Público	1.286	56,7
	Concertado	697	30,7
	Privado	279	12,3
	Total	2.262	99,7
Perdidos	NS/NC	6	0,3
Total		2.268	100

Únicamente el 2,6% de los hijos e hijas obtuvo una calificación media de suspenso el año anterior, siendo la categoría de notable la que ha alcanzado el mayor porcentaje de respuestas (40,3%) (Tabla 31).

Tabla 29. Etapa educativa que cursa el hijo/a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación Infantil	437	19,3
	Educación Primaria	1.228	54,1
	ESO	586	25,8
	Total	2.251	99,3
Perdidos	NS/NC	17	0,7
Total		2.268	100

Tabla 30. Curso del hijo/a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1º Ed, Infantil	116	5,1
	2º Ed, Infantil	173	7,6
	3º Ed, Infantil	144	6,3
	1º Ed, Primaria	176	7,8
	2º Ed, Primaria	186	8,2
	3º Ed, Primaria	153	6,7
	4º Ed, Primaria	250	11
	5º Ed, Primaria	174	7,7
	6º Ed, Primaria	246	10,8
	1º ESO	99	4,4
	2º ESO	123	5,4
	3º ESO	211	9,3
	4º ESO	144	6,3
	Total	2.195	96,8
Perdidos	NS/NC	73	3,2
Total		2.268	100

Tabla 31. Calificación media que obtuvo el hijo/a el año anterior

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suspenso	59	2,6
	Aprobado	213	9,4
	Bien	450	19,8
	Notable	915	40,3
	Sobresaliente	500	22
	Total	2.137	94,2
Perdidos	NS/NC	131	5,8
Total		2.268	100

Alumnado participante

Para la parte cuantitativa del estudio, contamos con una muestra participante de 1.169 alumnos y alumnas cuya distribución muestral, en función de las variables situacionales más relevantes, es la que se indica a continuación.

Como se aprecia, respecto al sexo de los estudiantes informantes, ha habido paridad de alumnos (50%) y alumnas (50%) (Tabla 32), estando muy equilibrados los cursos a los

que pertenecen los discentes encuestados, siendo un 22,6% los que cursan 6º de Educación Primaria y el resto ESO (Tabla 33). Asimismo, el 52,18% de la muestra de estudiantes acude a centros públicos, el 39,6% a centros concertados y el 7,52% a privados (Tabla 34).

Tabla 32. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	584	50
Femenino	585	50
Total	1.169	100

Tabla 33. Curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	256	21,9
2º ESO	225	19,2
3º ESO	266	22,8
4º ESO	157	13,4
6º Ed, Primaria	264	22,6
Total	1.169	100

Tabla 35. Personas que conviven en el hogar familiar

Personas que conviven en la unidad familiar:	Frecuencia	Porcentaje
Familia monoparental (padre o madre solo) con hijos/as	84	7,2
Familia reconstituida (alguno de los padres/madres se ha unido o casado otra vez) e hijos	63	5,4
Otro	41	3,5
Padre/s, madre/s e hijos/as	981	83,9
Total	1.169	100
¿Conviven otras personas en la misma vivienda, además de las mencionadas?	Frecuencia	Porcentaje
No	1.046	89,5
Sí	123	10,5
Total	1.169	100

Tabla 36. Edad de padres y madres

	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
20 años o menos	2	0,2	2	0,2
51 o más años	308	26,3	175	15
De 21 a 30 años	3	0,3	6	0,5
De 31 a 40 años	88	7,5	136	11,6
De 41 a 50 años	767	65,6	849	72,6
Total	1	100	1	100

Tabla 34. Titularidad del centro

Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Centros públicos	616	52,18
Centros concertados	463	39,6
Centros privados	88	7,52
Total	1.169	100

En cuanto a las personas que conviven en el hogar familiar, el 83,9% del alumnado informa que su familia está compuesta por padre/s, madre/s e hijos/as (Tabla 35), siendo la edad de sus padres y madres mayoritariamente la que se encuentra en el intervalo de 41 a 50 años (65,6% y 72,6%, respectivamente) (Tabla 36). Igualmente, respecto a los estudios de los progenitores de los discentes, los mayores porcentajes tanto de padres como de madres se ubican en la categoría de licenciatura, grado o similar (39,4% y 42,9%, respectivamente) (Tabla 37).

Tabla 37. Estudios de padres y madres

	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato o FP de Grado Medio	218	18,6	208	17,8
Doctorado	115	9,8	110	9,4
FP de Grado Superior o Diplomatura	173	14,8	196	16,8
Licenciatura. Grado o similar	461	39,4	502	42,9
Primaria	43	3,7	16	1,4
Secundaria Obligatoria	141	12,1	127	10,9
Sin estudios o Primaria incompleta	17	1,5	9	0,8
Total	1.169	100	1.169	100

El 82,2% del alumnado lleva viviendo más de 10 años en el municipio actual (Tabla 38). Con relación a los recursos tecnológicos, el 92,5% de los estudiantes posee en casa ordenador, el 95,9% acceso a Internet, el 90,9% televisión digital, por cable o satélite y el 92,6% dispone de teléfono móvil (Tabla 39). Del mismo modo, el 74,3% de los discentes encuestados tiene en casa un lugar para estudiar, el 89,5% una mesa de estudio y el 57,8% posee material de consulta para realizar sus tareas escolares (Tabla 40).

Tabla 38. Años viviendo en el municipio

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 y 5 años	78	6,7
Entre 6 y 10 años	98	8,4
Más de 10 años	961	82,2
Menos de 1 año	31	2,7
Total	1.169	100

Predomina mayoritariamente la nacionalidad española, tanto en el padre como en la madre de los y las estudiantes encuestados (87,6% y 86,6%, respectivamente), seguido de los países latinoamericanos (5,6% el padre y 6,6% la madre), aunque en un porcentaje mucho menor (Tabla 41).

Por otra parte, el 26,8% del alumnado ha cambiado de centro en alguna ocasión (Tabla 42), el 9,6% ha repetido curso alguna vez (Tabla 43) y casi la mitad de los discentes informantes (48,4%) obtuvo una calificación media de notable el año anterior (Tabla 44).

Tabla 39. Recursos tecnológicos en el hogar

		Frecuencia	Porcentaje
		Ordenador	No
	Sí	1.081	92,5
	Total	1.169	100
Internet	No	48	4,1
	Sí	1.121	95,9
	Total	1.169	100
Televisión digital. por cable o satélite	No	106	9,1
	Sí	1.063	90,9
	Total	1.169	100
Teléfono móvil	No	87	7,4
	Sí	1.082	92,6
	Total	1.169	100

Tabla 40. Recursos para el estudio

		Frecuencia	Porcentaje
		Lugar de estudio	No
	Sí	868	74,3
	Total	1.169	100
Mesa de estudio	No	123	10,5
	Sí	1.046	89,5
	Total	1.169	100
Material de consulta	No	493	42,2
	Sí	676	57,8
	Total	1.169	100

Tabla 41. Lugar de nacimiento de los padres

	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
España	1.024	87,6	1.012	86,6
País asiático	14	1,2	13	1,1
País del Magreb	11	0,9	9	0,8
País europeo del Este	33	2,8	31	2,7
País europeo occidental	14	1,2	20	1,7
País latinoamericano	65	5,6	77	6,6
País norteamericano no latino	2	0,2	4	0,3
País subsahariano	5	0,4	2	0,2
Total	1.169	100	1.169	100

Tabla 42. Cambio de centro

	Frecuencia	Porcentaje
No	855	73,1
Sí	313	26,8
Total	1.169	100

Tabla 43. Repetición de curso

	Frecuencia	Porcentaje
No	1.057	90,4
Sí	112	9,6
Total	1.169	100

Tabla 44. Rendimiento medio (curso 2017-2018)

	Frecuencia	Porcentaje
Aprobado	80	6,8
Bien	226	19,3
Notable	566	48,4
Sobresaliente	269	23
Suspenso	27	2,3
Total	1.169	100

Profesorado participante

En la parte cuantitativa del estudio han participado 432 docentes cuya distribución muestral, en función de las variables sociodemográficas más relevantes, es la que se indica seguidamente.

En la investigación han sido encuestadas prácticamente el doble de profesoras (66%) que profesores (34%) (Tabla 45), encontrándose mayoritariamente la edad de los docentes entre 31-40 años (36,1%) y 41-50 años (29,6%) (Tabla 46).

Tabla 45. Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Masculino	147	34
	Femenino	285	66
	Total	432	100

Tabla 46. Edad del docente

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	De 20 a 30	60	13,9
	De 31 a 40	156	36,1
	De 41 a 50	128	29,6
	De 51 a 60	81	18,8
	Más de 60	7	1,6
	Total	432	100

El 79,4% del profesorado informante es funcionario y/o con contrato indefinido (Tabla 47), destacando la experiencia docente de la muestra en el intervalo de 11 a 20 años (38,9%) (Tabla 48). Asimismo, también se enfatiza la experiencia docente en el centro en el intervalo de menos de 5 años (40,3%) (Tabla 49), lo que pone de manifiesto la inestabilidad del profesorado en la misma institución educativa.

Tabla 47. Situación laboral

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Funcionario indefinido	343	79,4
	Interino temporal	89	20,6
	Total	432	100

Tabla 48. Experiencia docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Menos de 5	73	16,9
	De 5 a 10	83	19,2
	De 11 a 20	168	38,9
	De 21 a 30	67	15,5
	Más de 30	41	9,5
Total		432	100

Tabla 49. Experiencia docente en el centro

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Menos de 5	174	40,3
	De 5 a 10	115	26,6
	De 11 a 20	108	25
	De 21 a 30	25	5,8
	Más de 30	10	2,3
Total		432	100

El 46,1% de la muestra participante en el estudio imparte docencia en centros públicos, el 43,5% en centros concertados y el 10,4% en privados (Tabla 50). Respecto a la etapa educativa, algo más de la mitad del profesorado (50,7%) desarrolla su docencia en Educación Primaria (Tabla 51), habiendo cursado la mayoría de docentes una diplomatura (40%) o un grado/licenciatura (44%) (Tabla 52).

Tabla 50. Titularidad del centro

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Pública	199	46,1
	Concertada	188	43,5
	Privada	45	10,4
	Total	432	100

Tabla 51. Etapa educativa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación Infantil	56	13
	Educación Primaria	219	50,7
	Educación Secundaria	156	36,1
	Total	431	99,8
Perdidos	NS/NC	1	0,2
Total		432	100

Tabla 52. Titulación académica máxima

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Diplomatura	173	40
	Doctorado	7	1,6
	Grado/licenciatura	190	44
	Máster	62	14,4
	Total	432	100

En la parte cualitativa de la investigación, se ha partido de un total de 21 centros, 10 de los cuales se auto-propusieron como centros de prácticas de éxito y formaron parte del estudio cuantitativo (de los que se seleccionaron 5); los 11 restantes fueron centros propuestos por el propio Consejo Escolar, en colaboración con las unidades de programas y servicio de inspección de zona (de los que se seleccionaron 7).

La elección definitiva de la muestra participante de centros de prácticas exitosas fue llevada a cabo por 5 expertos, que leyeron y valoraron de común acuerdo las descripciones hechas por los centros y eligieron (de manera intencionada) a los centros que puntuaron más alto de acuerdo a su ajuste con las dimensiones del estudio.

La muestra final ha estado compuesta, por tanto, por un total de 12 centros de prácticas de éxito, que han sido elegidos siguiendo los siguientes criterios de selección: a) práctica especialmente relevante en alguna de las dimensiones del estudio, b) práctica más novedosa, en caso de que afectara a varias dimensiones, c) práctica en la que estaban

implicados todos los miembros de la comunidad educativa o solo a algunos, y d) práctica de dimensión evaluada, presente en un solo centro educativo, a partir de las descripciones hechas por los centros de su buena práctica en participación familiar.

De estos 12 centros de práctica exitosa, 9 son públicos (5 centros de Educación Infantil y Primaria y 4 Institutos de Educación Secundaria) y 3 centros concertados con las tres etapas educativas.

Instrumentos

En este estudio se han empleado tres tipos de técnicas de recogida de información. En primer lugar, técnicas documentales consistentes en el análisis de bases de datos oficiales de la Comunidad de Madrid, referentes a datos y cifras de alumnos y alumnas, por distrito, titularidad de centro y etapa educativa durante el curso 2016-2017 (los datos más actualizados de los que ha podido disponerse en la fecha de realización de la presente investigación), que han permitido seleccionar la muestra aleatoria y estratificada de estudio.

En segundo lugar, se han elaborado y aplicado tres cuestionarios para dar respuesta a los objetivos de investigación, dirigidos a cada uno de los colectivos participantes en la investigación: familia, docentes y alumnado:

- “Valoración de la implicación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario para familias”, destinado a las familias (de segundo ciclo de Educación Infantil, y etapas de Educación Primaria y ESO), compuesto por 85 ítems agrupados en siete dimensiones (comunicación con el centro, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación en el hogar, implicación formal en la Asociación de Familiares de Alumnos -AFA- y en el Consejo Escolar -CE-, participación en la comunidad y formación en participación) más 30 ítems referidos a variables sociodemográficas, lo que supone un total de 115 ítems.

- “Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario para profesores”, dirigido a docentes (de segundo ciclo de Educación Infantil, y etapas de Educación Primaria y ESO), conformado por 148 ítems repartidos en diez dimensiones (facilitación de la comunicación de las familias con el centro, facilitación de la participación familiar en actividades del centro, facilitación del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro, facilitación de su implicación en el hogar, facilitación de la implicación formal en la AFA y en el CE, facilitación de la participación familiar en la comunidad, formación para facilitar la participación, gestión de la convivencia, gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y comunicación entre el profesorado), más 12 ítems de carácter sociodemográfico, lo que asciende a un total de 160 ítems.

- “Valoración de la participación en el centro educativo. Cuestionario para alumnos”, destinado al alumnado (desde 6.º curso de Educación Primaria a 4º de ESO, ya que las características evolutivas del alumnado menor de 6º no garantizaba una utilización adecuada de este instrumento), que cuenta con 105 ítems agrupados en ocho dimensiones (comunicación del alumnado con el centro, participación familiar en actividades del centro, sentimiento de pertenencia del alumnado hacia el centro, implicación familiar en el hogar, implicación formal del alumnado en la delegación de estudiantes y CE, participación familiar en la comunidad, gestión de la convivencia y satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje), más 29 ítems referidos a variables sociodemográficas, lo que hace un total de 134 ítems.

Los cuestionarios dirigidos a familias y profesorado se elaboraron tras la revisión del correspondiente marco teórico y del análisis de numerosos cuestionarios que contemplan la participación de las familias en los centros educativos. Las dos referencias principales para construir sendos instrumentos fueron, respectivamente, el cuestionario para familias de Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz (2017) y el cuestionario de facilitación docente de la participación de Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra (2017)¹.

¹ Ambos instrumentos usados como fuente principal, Hernández-Prados y otros (2017) y Gomariz y otros (2017) se han desarrollado al amparo del Proyecto I+D+I EDU2016-77035-R. Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos

Por tanto, los instrumentos empleados con familias y profesorado en esta investigación, suponen una revisión, actualización y renovación de los empleados en el estudio nacional promovido por el Consejo Escolar del Estado (2014), así como del empleado en el estudio regional sobre comunicación impulsado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia (Gomariz y otros, 2008). El uso de ambos instrumentos como referencia primordial, permitió dar cobertura a las dimensiones específicas relativas a la participación de las familias en los centros escolares, así como la facilitación del profesorado de dicha participación familiar. La elaboración final de los cuestionarios empleados en la presente investigación se completó con las dimensiones de convivencia escolar, proceso de enseñanza-aprendizaje y comunicación entre el profesorado, a partir del análisis del modelo integrado de convivencia (Torrego, 2006). En consonancia con las dimensiones que contenían los cuestionarios dirigidos a familias y docentes, se procedió al diseño ad hoc del cuestionario dirigido al alumnado. Todas las dimensiones contenidas en los tres cuestionarios aplicados se han diseñado en base a los modelos de Epstein (2001), Vogels (2002), Torrego (2006) y García-Sanz y otros (2016).

Para más detalle acerca de las dimensiones que conforman cada uno de los tres cuestionarios empleados en la investigación, así como el número de ítems que incluyen, se puede consultar el Anexo I.

La validez de contenido de los tres cuestionarios descritos ha estado garantizada por el procedimiento de juicio de expertos, a partir de la participación de un grupo de nueve profesores especialistas que los han validado atendiendo fundamentalmente a los criterios de claridad y relevancia del contenido de los mismos para los fines de la investigación. A todos ellos se les envió el cuestionario con una columna de observaciones para cada ítem, para que los jueces incluyeran las sugerencias oportunas y añadieran, eliminaran o rectificaran los ítems, de acuerdo con el procedimiento de validación de juicio de expertos recomendado por Tejero, Fernández y Carballo (2010). Los ítems donde había un 100% de acuerdo entre los jueces se incluyeron en el instru-

mento. Los ítems con acuerdos parciales y observaciones se revisaron y se volvió a enviar el cuestionario con las modificaciones hasta su completa aceptación por todos los expertos. Siguiendo este proceso se rectificaron y eliminaron varios ítems (FE11, PD11) y se añadieron otros (FD11, FE16, FG23, PC13, PG23, PG24, PG25, PG26, PG27, PG28, AG23).

La fiabilidad, en términos de consistencia interna de los cuestionarios, se ha calculado mediante el coeficiente alpha de Cronbach, arrojando los resultados a nivel global, una fiabilidad muy alta en los tres cuestionarios utilizados, lo que nos indica una elevada consistencia interna de los mismos (Vellis, 2003):

- Fiabilidad del cuestionario dirigido a Familias: 0,966
- Fiabilidad del cuestionario dirigido al profesorado: 0,982
- Fiabilidad del cuestionario dirigido al alumnado: 0,964

En tercer lugar, se han realizado grupos de discusión, uno de ellos con familias y alumnado y otro de profesorado y equipo directivo de centros que realizan prácticas exitosas relativas a la participación familiar. En todo momento se siguió un protocolo de actuación y se puso en conocimiento de todos los participantes los objetivos que orientan este estudio, los procesos de ética de la investigación educativa y aspectos relativos a la participación voluntaria.

Las dos guías de preguntas que se han empleado en los grupos de discusión han versado sobre las mismas dimensiones señaladas en el apartado anterior (Anexo II) y las prácticas exitosas que ellos destacan entre las que realizan (Anexo III). Hemos buscado, así, poder triangular los datos y dar la oportunidad a los participantes de expresar sus ideas en un contexto más abierto que el que proporcionan los cuestionarios. En cada dimensión, se ha indagado sobre las prácticas exitosas que han desarrollado los centros, así como los aspectos que facilitan, las principales dificultades y posibles propuestas de mejora de las actuaciones desempeñadas.

Las respuestas a las preguntas de la guía han permitido analizar las principales características de esa buena práctica, de acuerdo a once cuestiones abiertas: las tres primeras son introductorias y permiten situar y describir la buena práctica: justificación, descripción y proceso seguido; se trataba de conocer los antecedentes y el funcionamiento del centro en ese ámbito concreto. La cuarta pregunta ha indagado sobre los profesionales implicados en la puesta en marcha del proyecto y sobre los apoyos recibidos, tanto a nivel interno (por ejemplo, el equipo directivo) como otros apoyos externos al centro. La quinta cuestión ha versado sobre las dificultades encontradas y los principales impedimentos para la puesta en marcha del proyecto. La sexta pregunta ha permitido analizar el impacto de la buena práctica en los distintos miembros de la comunidad educativa del centro. La séptima pregunta ha tratado sobre la asunción del proyecto por parte de los distintos colectivos del centro. La octava cuestión sobre la sostenibilidad del proyecto y la novena pregunta sobre la posibilidad de generalización a otros contextos. Para terminar, la décima cuestión sobre la evaluación de la buena práctica y los resultados encontrados y, la última pregunta, ha indagado sobre posibles áreas de mejora en ese ámbito. Para la realización de estas guías nos hemos apoyado a nivel teórico en las propuestas del estudio de innovación educativa en España llevado a cabo por el MEC (Juárez, 2011), las ideas sobre liderazgo sostenible de Hargreaves y Fink (2008) y la propuesta de Cochran-Smith y Lytle (2002) de aportar una verdadera perspectiva EMIC a la investigación que haga visible las formas bajo las cuales se construye conocimiento en los centros educativos.

Procedimiento

El estudio surgió a partir de la petición del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (CECM) de conocer la situación más actual de la participación en los centros educativos de su ámbito de actuación. Tras varias reuniones entre representantes del mismo y el grupo de investigación IMECA de la Universidad de Alcalá, en las que se delimitaron las áreas de trabajo y se concretaron los objetivos del estudio, se consti-

tuyó un equipo de investigación dirigido desde el grupo IMECA de la Universidad de Alcalá y compuesto por investigadores de la Universidad de Alcalá, de la Universidad Camilo José Cela y de la Universidad de Murcia.

Respecto al procedimiento desarrollado con metodología cuantitativa, tras el proceso de muestreo, se partió de los instrumentos cerrados validados por expertos mencionados en el apartado anterior. Los cuestionarios dirigidos al profesorado, familias y estudiantes fueron administrados vía online, así como algunos en formato papel, con el fin de poder completar la muestra requerida. Dichos cuestionarios fueron entregados personalmente en los centros por miembros del equipo de investigación, facilitando su cumplimentación a aquellos informantes que lo solicitaron. Este proceso tuvo lugar a lo largo de los meses de mayo, junio y septiembre de 2018, hasta conseguir el tamaño de la muestra requerida.

El procedimiento seguido en la investigación cualitativa para recoger datos de centros de prácticas exitosas que quisieran participar en la investigación fue, en primer lugar, invitar a los centros que conformaban la muestra cuantitativa a que describieran las prácticas de éxito que llevaban a cabo en participación familiar y que se auto-propusieran como centros de prácticas exitosas. Esta propuesta se les hizo, tanto en una reunión que se mantuvo con los directores de los centros seleccionados en el muestreo para explicarles la investigación que se iba a realizar, como por correo electrónico, para lo cual se les entregó un documento de recogida de prácticas exitosas en materia de participación (Anexo IV), ficha que podían cumplimentar con sus datos y describir las prácticas de éxito que llevaban a cabo relacionadas con cada una de las dimensiones de participación y convivencia que se iban a analizar. También se les entregó un resumen explicativo de cada una de esas dimensiones para aclarar términos y resolver dudas (Anexo V).

En segundo lugar, se solicitó al propio Consejo Escolar, y este a su vez a las direcciones de área territorial y sus respectivos equipos de inspectores de la Comunidad de Madrid, que identificaran los centros que destacaban más en participa-

ción de las familias y convivencia siguiendo el mismo protocolo de recogida de prácticas exitosas anteriormente descrito.

Posteriormente, se contactó vía telefónica con los centros seleccionados para realizar las visitas a los mismos y entrevistar a los grupos de discusión en fechas de su conveniencia. Este proceso se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2018. La duración de las sesiones de los grupos de discusión fue de una hora aproximadamente. La información cualitativa aportada por estos grupos de discusión se grabó y, más tarde, transcribió con el programa O-Transcribe durante los meses de octubre y noviembre. Durante el mes de noviembre se realizaron los análisis de cada uno de los centros, integrando la información recogida en los tres documentos que había de cada uno (documento preliminar de recogida de prácticas exitosas en materia de participación, transcripción o audio del grupo de discusión de familias y alumnos y transcripción o audio del grupo de discusión de profesores y equipo directivo).

Los documentos en los que se recogía la información de los grupos de discusión y los documentos entregados por el centro que sirvieron para la selección de los mismos, se numeraron y codificaron para poder identificar la procedencia de las citas en el informe cualitativo final (Anexo VI). El primer número de cada cita hace referencia al documento del centro, que puede ser el grupo de discusión de familias y alumnos, el grupo de discusión de profesores o las fichas cumplimentadas por los centros; mientras que el segundo número hace referencia a la cita concreta que se ha codificado dentro de cada documento. Así, por ejemplo, en la cita (1:2) el 1 corresponde al grupo de alumnado y familias del centro 1, mientras que el 2 corresponde a la segunda cita.

Finalizado el plazo de aplicación de los cuestionarios y realizadas las entrevistas dentro de los grupos de discusión, se procedió al vaciado de los cuestionarios, de los documentos descriptivos de prácticas exitosas de los centros y los audios

de los grupos, la generación de las bases de datos y la realización de los análisis estadísticos pertinentes para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis cuantitativo de la información recopilada se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, v. 24. Se ha realizado un análisis descriptivo general y por dimensiones de las variables estudiadas, así como un análisis inferencial, utilizando la estadística no paramétrica, en función de los datos arrojados por la prueba de normalidad y homocedasticidad. En todos los casos, se ha tenido en cuenta un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

Respecto al empleo de la estadística descriptiva, para la descripción de la muestra se ha recurrido a tablas de frecuencias y porcentajes; para exponer los resultados globales por dimensiones referidos a cada colectivo participante, se han utilizado gráficos de barras, tomando la media como estadístico de referencia; y para la explicación pormenorizada de los resultados de cada ítem y a nivel global, en cada dimensión se han empleado tablas de estadísticos, en las que se contempla el número de personas que ha respondido cada ítem, la media y la desviación típica de cada una de las respuestas.

En lo relativo a la estadística inferencial, se han realizado contrastes de hipótesis para averiguar la existencia de diferencias significativas en cada una de las dimensiones de participación, en función del distrito en el que se ubica el centro escolar, la etapa educativa y la titularidad de la institución. Concretamente, la significación estadística se ha obtenido a partir del cálculo de la prueba U de Mann-Whitney, cuando se trataba de comparar dos grupos, y de la prueba H de Kruskal-Wallis, cuando había que contrastar más de dos grupos. Pero un resultado estadísticamente significativo solo indica que es poco probable que la diferencia entre los grupos contrastados sea debida al azar y, por lo tanto, dicha

diferencia puede ser aceptada como real. Sin embargo, se sabe que con muestras amplias como la que se ha utilizado en esta investigación, es fácil obtener significación estadística en los resultados. Por ello, tras comprobar los contrastes en los que existen diferencias significativas, se procedió a calcular el tamaño del efecto determinado por Cohen (1988) a través del estadístico "d". Según este autor, el valor de la "d" de Cohen debe ser igual a superior a 0,50 para considerar un tamaño del efecto adecuado.

El análisis de los datos cualitativos se ha realizado con el programa Atlas.Ti v.8. La elaboración de los códigos (Anexo VII) para el análisis cualitativo supuso un proceso iterativo de continuos cambios y mejoras. Entre los seis investigadores que participaron en la redacción de los informes cualitativos de los centros, se codificó conjuntamente una de las entrevistas para aunar criterios de codificación y añadir códigos emergentes que reflejaran nuevos matices. Este proceso, que se repitió a lo largo de tres semanas, permitió que se llegara a un consenso mínimo del 85%. Cuando se llegó a este nivel, cada uno codificó dos casos, extrajo la unidad hermenéutica con todas las citas asociadas a códigos y redactó el informe cualitativo del centro.

Finalmente, se realizó el informe final conjunto organizado por dimensiones y se llevó a cabo un análisis de las frecuencias del uso de cada uno de los códigos.

Resultados de la investigación

A continuación, se muestran los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados en la misma.

Por un lado, los resultados cuantitativos obtenidos han sido organizados de lo general a lo particular. Así, tras presentar la distribución muestral de cada colectivo participante, en función de las variables sociodemográficas más relevantes contempladas en los cuestionarios, en primer lugar, se

muestra un gráfico con las medias globales obtenidas en cada una de las dimensiones de los diferentes cuestionarios para posteriormente presentar los resultados en tablas, con sus respectivos comentarios, los estadísticos descriptivos de cada una de las preguntas que integran cada dimensión, tanto para familias como para docentes y alumnado. Cada dimensión ha sido contemplada en un apartado independiente en el que se comienza con un breve párrafo en el que se exponen los puntos fuertes y las oportunidades de mejora, o dicho de otro modo, aquellos aspectos en los que se ha obtenido una puntuación media más elevada y aquellos que presentan las medias más bajas respecto a la dimensión en la que nos encontremos. A continuación, se muestra la tabla específica en la que se contempla de izquierda a derecha la siguiente información: el contenido de las preguntas pertenecientes a cada una de las dimensiones, el número total de participantes que ha cumplimentado cada pregunta, la media obtenida en cada pregunta y la desviación típica. Cada tabla también incluye la puntuación media global de cada dimensión. En la leyenda de la tabla se clarifica los criterios empleados para la interpretación de medias, que pueden variar en función de la dimensión. Se pueden considerar preguntas o aspectos bien valorados aquellos que igualan o superan la puntuación de 4, los cuales suponen puntos fuertes y que señalan una tendencia muy positiva. Por el contrario, las preguntas que han obtenido una puntuación inferior a 3 (valor establecido como estándar de la escala) se consideran aspectos que ofrecen una oportunidad para la mejora. En este caso, se han señalado en color rojo para destacar las necesidades educativas del centro y lanzar propuestas e iniciativas que permitan incrementar los niveles de participación de las familias. Los valores de la desviación típica que aparecen en la última columna, informan del nivel de acuerdo-desacuerdo entre los distintos colectivos informantes, es decir si coinciden en opinión o percepción las familias entre ellas y los docentes o los alumnos entre sí con respecto a la media en relación a la pregunta o asunto evaluado. A mayor cuantía de este estadístico, más elevado es el grado de desacuerdo o existe más diversidad de opiniones dentro de cada colectivo participante.

En los resultados cuantitativos, tras la presentación de los estadísticos descriptivos y la interpretación de los mismos, se indica, para cada dimensión de participación, la percepción de los tres colectivos considerados, en función del distrito en el que se ubica el centro, la etapa educativa y la titularidad de la institución educativa. Todo ello nos ha permitido establecer inferencias estadísticas y, por lo tanto, generalizar, en la mayoría de los casos, los resultados obtenidos a toda la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, los resultados cualitativos se han organizado para responder a los objetivos de investigación en cada una de las dimensiones analizadas y dilucidar los aspectos que favorecen y dificultan la participación e implicación de las familias y el alumnado en los centros escolares, la convivencia en los centros y, por otro lado, descubrir experiencias de participación innovadoras y prácticas exitosas que impliquen a toda la comunidad educativa, finalizando este apartado de presentación de resultados con la realización de la discusión de los mismos.

Objetivo 1. Comunicación con el centro

Percepción de las familias

La Tabla 53 refleja la comunicación de las familias con el centro educativo desde la perspectiva de estas. De forma global, se observa un leve aumento del valor mínimo que podría establecerse como aceptable (3). Concretamente, destacan las tutorías como vías de comunicación, a pesar de que estas son convocadas por el propio tutor/a en su mayoría y por las familias en menor medida. Asimismo, otro elemento llamativo es el conocimiento de las familias sobre las normas de funcionamiento del centro, los métodos de enseñanza, la evaluación y las normas de clase.

Las familias reconocen que la comunicación del centro con estas se realiza de forma frecuente. Sin embargo, afirman que existen escasas reuniones con el resto de profesorado, equipo directivo, orientador/a u otros/as especialistas en Educación Especial. En este sentido, escasas familias han sido o son representantes del colectivo familiar dentro del grupo-clase.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación de las familias con el centro. Familias

	N	Media	Desviación típica
Conozco las normas de funcionamiento del centro	2.244	4,52	0,712
Estoy informado sobre el método de enseñanzas la evaluación y las normas en la clase de mi hijo/a	2.244	4,41	0,798
Asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo/a	2.226	4,76	0,663
Solicito tutorías a lo largo del curso académico	2.208	3,34	1,383
Acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor/a	2.204	4,23	1,115
Hablo con el tutor/a en contactos a la entrada o salida del colegio	2.220	3,01	1,373
Mantengo reuniones con el resto de profesores de mi hijo/a	2.185	2,04	1,192
Me reúno con personas del equipo directivo del centro	2.183	1,81	1,097
Me entrevisto con el orientador/a y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	2.149	1,68	1,102
Me comunico con el resto de familias de la clase de mi hijo/a	2.230	3,7	1,194
Soy o he sido representante de las familias del grupo/clase de mi hijo/a para ayudar en la comunicación con el tutor	2.187	1,4	0,988
Me informan de las vías de participación de los padres y madres en los centros escolares	2.172	3,74	1,308
GLOBAL	2.260	3,24	0,617
El centro facilita la comunicación con las familias del alumnado	2.182	3,92	1,210

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 54. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.114	3,28	0,643	,000
Norte	240	3,3	0,6	
Sur	399	3,16	0,56	
Este	337	3,12	0,624	
Oeste	166	3,28	0,521	

Tabla 55. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	437	3,31	0,52	,000
Ed. Primaria	1.223	3,25	0,61	
Ed. Secundaria	583	3,15	0,688	

Tabla 56. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.282	3,14	0,61	,000
Concertada	694	3,24	0,581	
Privada	278	3,68	0,545	

En las Tablas 54, 55 y 56 se presentan las medias y las desviaciones típicas de la dimensión relativa a la comunicación de las familias con el centro en función del distrito en el que viven las familias del alumnado, la etapa educativa que cursan los hijos/as y la titularidad del centro referente al que estos/as asisten.

Según las familias, existen diferencias significativas en función del distrito en el que viven ($P = ,000$). De forma concreta, las diferencias mencionadas hacen alusión a los siguientes distritos: Capital y Sur ($P = ,001$), siendo la media más alta en Capital; Capital y Este ($P = ,000$), a favor de Capital; Norte y Sur ($P = ,007$), a favor de Norte; Norte y Este ($P = ,003$), a favor de Norte; Sur y Oeste ($P = ,018$), a favor de Oeste; y, entre Este y Oeste ($P = ,012$), a favor de Oeste. Por último, en relación a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias no alcanzaron el valor mínimo establecido por Cohen (0,50) en ninguno de los casos.

De manera específica, la significación estadística se centra entre las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria ($P = ,000$). En relación a la media más alta, se establece en Educación Infantil, así como en Educación Primaria y Educación Secundaria ($P = ,000$), a favor de Educación Primaria. Por último, el tamaño del efecto no alcanzó el valor crítico en ninguno de los contrastes significativos, al igual que ocurría anteriormente.

En última instancia, las diferencias en la significación estadística estriban en la comparación de los tres tipos de titularidad de centros a los que asisten los hijos/as de las familias informantes ($P = ,000$). Concretamente, Público y Concertado ($P = ,002$), a favor de Concertado; Público y privado ($P = ,000$); y, Concertado y Privado ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de Privado. Por último, se ha constatado un tamaño del efecto relevante (superior a 0,50) en los dos últimos contrastes: Público y Privado ($d = 0,93$); y Concertado y Privado ($d = 0,78$).

Percepción del alumnado

Se observa que el alumnado, desde su propia perspectiva, conoce bastante las normas de funcionamiento del centro (Tabla 57). En esta línea, está informado del método de enseñanza, la evaluación y las normas de clase. En menor medida, el alumnado aporta sobre sus tutores/as que mantienen unas reuniones de tutoría con el grupo-clase y el profesorado les informa sobre cómo participar en el centro. El dato referente a este ítem se encuentra cercano a la categoría “bastante”.

Frecuentemente, el centro facilita la comunicación del alum-

nado, tanto en el aula, como en otros espacios del centro. Sin embargo, las respuestas relativas a la frecuencia, en la que el alumnado habla, cuando lo requieren, con el director/a, el equipo directivo o con el profesorado distinto al tutor/a, no han alcanzado el valor medio recomendado (3). Asimismo, afirman haber sido delegado de aula o representante del alumnado pocas veces.

Las Tablas 58, 59 y 60 muestran, desde la perspectiva del alumnado, las medias y las desviaciones típicas de la dimensión relativa a la comunicación del alumnado con el centro, en función del distrito en el que se ubica la institución, la etapa educativa que cursa el alumnado y la titularidad del centro al que asiste.

Tabla 57. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación del alumnado con el centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
Conozco las normas de funcionamiento del centro (horarios, eventos especiales, calendario escolar, deberes y derechos del alumno, etc.	1.160	4,31	0,807
Estoy informado sobre el método de enseñanza, la evaluación y las normas en la clase	1.154	4,22	0,909
Mi tutor habla personalmente conmigo cuando es necesario	1.149	3,81	1,277
Cuando lo necesito, solicito hablar personalmente con mi tutor	1.133	3,42	1,453
Tenemos reuniones de tutoría con todo el grupo de clase	1.138	3,94	1,265
Mantengo reuniones con el resto de profesores, no solo con el tutor	1.130	2,26	1,332
Cuando lo necesito hablo con el director/a, jefe de estudios del centro u otro directivo	1.140	2,46	1,518
Soy o he sido delegado de aula o representante de alumnos en el centro	1.138	1,92	1,413
El centro facilita que los alumnos nos comuniquemos en el aula y en otros espacios	1.136	3,68	1,22
El profesorado me informa sobre cómo participar en el centro	1.129	3,74	1,209
GLOBAL	1.065	3,5	0,788

Tabla 58. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	552	3,39	0,75	,000
Norte	163	3,79	0,899	
Sur	133	3,63	0,766	
Este	82	3,57	0,833	
Oeste	129	3,39	0,652	

Tabla 59. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	235	3,57	0,837	,086
Ed. Secundaria	830	3,47	0,772	

Tabla 60. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la titularidad. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	548	3,44	0,827	,000
Concertada	431	3,4	0,648	
Privada	86	4,31	0,706	

Se observan diferencias significativas en función del distrito en el que se ubica la institución educativa ($P = ,000$). Concretamente, dichas diferencias se encuentran entre los distritos: Capital y Norte ($P = ,000$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,002$), a favor de Sur; Norte y Sur ($P = ,036$); tanto en Norte y Este ($P = ,036$) como Norte y Oeste ($P = ,000$), a favor de Norte; así como entre Sur y Oeste ($P = ,008$), a favor de Sur. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, se ha constatado un valor superior a 0,50 en el contraste entre el distrito Norte y Oeste ($d = 0,51$).

En relación a la etapa educativa que cursa el alumnado, no se han observado diferencias significativas en lo que respecta a la comunicación del alumnado con el centro educativo ($P = ,086$).

Se observa la existencia de diferencias significativas al comparar los tres tipos de centros en función de su titularidad ($P = ,000$). Estas diferencias, considerando la opinión del alumnado, se aprecian entre los centros: Públicos y Privados ($P = ,000$); y Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Estas diferencias alcanzaron el valor mínimo establecido por Cohen (0,50) en ambos casos: tanto Públicos y Privados ($d = 1,13$), como Concertados y Privados ($d = 1,34$).

Percepción del profesorado

En la Tabla 61 se aporta la facilitación de la comunicación de las familias con el centro desde la perspectiva del profesorado. De forma global, muestra que el profesorado facilita bastante la comunicación con las familias del alumnado, y considera que el centro en su conjunto facilita este aspecto en mayor medida. En particular, el profesorado procura entre “frecuentemente” y “siempre” que las familias conozcan las normas de funcionamiento del centro y del aula, la metodología de enseñanza y evaluación. En este sentido, con la misma frecuencia favorecen que soliciten tutorías a lo largo del curso académico y asistan a sesiones grupales de familias con el tutor. Asimismo, el profesorado concientiza a las familias de la importancia de asistir a las tutorías marcadas. Por último, entre las categorías, “algo” y “bastante”, los docentes animan a las familias para hablar con el orientador/a y/o especialistas en Educación Especial, tener reuniones con el profesorado o el tutor/a del grupo-clase, e incluso solicitar reuniones con personas del equipo directivo del centro.

En base a ello, la mayor parte de los elementos de esta dimensión han sido valorados positivamente por el profesorado, excepto los ítems que hacen referencia a “Hablo con las familias para que se comuniquen con el resto de padres/madres del grupo-clase” y “Aconsejo a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el tutor”, que no han alcanzado el valor mínimo recomendado (3).

Tabla 61. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación de las familias con el centro. Profesorado

	N	Media	Desviación típica
Facilito que las familias conozcan las normas de funcionamiento del centro (horas de visita, de tutoría, calendario escolar, deberes y derechos del alumnado, etc.	420	4,65	0,721
Procuro que las familias estén informadas de las normas en clase, la metodología de enseñanza y la evaluación	430	4,63	0,663
Comunico a las familias la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita	406	4,62	0,86
Fomento que las familias soliciten tutorías a lo largo del curso académico	414	4,44	0,88
Favorezco que las familias acudan a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor	401	4,5	0,909
Animo a que las familias hablen con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio	414	3,67	1,429
Promuevo que las familias mantengan reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor	412	3,69	1,179
Oriento a las familias para que se reúnan con personas del equipo directivo del centro	404	3,51	1,19
Procuro que las familias se entrevisten con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	409	3,85	1,088
Hablo con las familias para que se comuniquen con el resto de padres/madres del grupo-clase	405	2,7	1,345
Aconsejo a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el tutor	396	2,06	1,422
GLOBAL	411	3,92	1,030
En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado	421	4,7	0,646

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

En las Tablas 62, 63 y 64 se presentan las medias y las desviaciones típicas de la dimensión relativa a la facilitación de la comunicación de las familias con el centro, considerando la opinión del profesorado, en función del distrito, en el que se ubica el centro; la etapa educativa, que imparte el profesorado; y la titularidad del centro.

Existen diferencias significativas en función del distrito ($P = ,000$). Concretamente, desde la percepción docente, estas diferencias se encuentran entre los distritos: Capital y Norte ($P = ,000$); Norte y Sur ($P = ,010$); Norte y Este ($P = ,000$); Norte y Oeste ($P = ,049$); Sur y Este ($P = ,026$), siendo en todos los casos a favor de Norte; y entre Este y Oeste ($P = ,004$), a favor de Oeste. En última instancia, el tamaño del efecto se ha constatado un valor superior a 0,50 en los contrastes entre el distrito Capital y Norte ($d = 0,58$) y el Norte y el Este ($d = 0,82$).

De igual forma, se observan diferencias significativas en relación a la facilitación de la comunicación familia con el centro educativo, respecto a la etapa educativa, en la que imparte docencia el profesorado ($P = ,002$). De forma específica, la significación estadística se encuentra entre Educación Infantil y Educación Secundaria ($P = ,004$), a favor de Educación Infantil; así como entre Educación Primaria y Educación Secundaria ($P = ,002$), a favor de Educación Primaria. Sin embargo, dichas diferencias no alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,5) en ninguno de los casos.

Por último, se observa la existencia de diferencias significativas al comparar los tres tipos de titularidades de centros en los que imparte docencia el profesorado participante ($P = ,000$). En concreto, estas diferencias se aprecian entre los centros: Públicos y Privados ($P = ,000$); y Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos a favor de los Privados. Sin embargo, dichas diferencias no alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,50) en ninguno de los casos.

Tabla 62. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación con el centro en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	149	3,38	0,646	,000
Norte	43	3,78	0,719	
Sur	58	3,47	0,583	
Este	53	3,25	0,566	
Oeste	50	3,51	0,706	

Tabla 63. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación con el centro en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	48	3,57	0,561	,002
Ed. Primaria	183	3,5	0,669	
Ed. Secundaria	124	3,3	0,651	

Tabla 64. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación con el centro en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	166	3,43	0,621	,000
Concertada	149	3,35	0,638	
Privada	40	3,82	0,733	

Introducción a los resultados cualitativos

Los resultados de los informes cualitativos de los centros de prácticas exitosas parten de un análisis de frecuencias de uso de cada uno de los códigos empleados. Los códigos con mayores frecuencias nos indican el mayor uso o importancia que los centros educativos dan a las prácticas que estos emplean.

La relación de códigos que se ha usado y su frecuencia de uso se encuentra en el Anexo VIII. Como se puede observar, los códigos con más frecuencias pertenecen a las siguientes dimensiones: participación en actividades del centro (238), sentimiento de pertenencia (140) y prácticas exitosas (139); seguido de comunicación con el centro (81) y participación

comunitaria (55). A lo largo de la codificación emergieron nuevos códigos que se añadieron al listado común para seguir usándolos, por ejemplo, K.4.5. Otras razones. Pasotismo. Recursos no ajustados al bilingüismo (K.3.5. Otras razones. Apoyos y refuerzos. Diferenciación de la enseñanza. Autorregulación de los aprendizajes. Clima social positivo. Sistema de evaluación. Aprendizaje colaborativo; B.4.5. Dificultades socioeconómicas; H.2.4. Otras personas de la comunidad; I.4.3.1. Falta de interés; K.2.3. Aprendizajes aplicados; M.16. Proyectos de salud).

Posteriormente, se han ido analizando todos los informes de los centros. La información más relevante es la que se recoge en cada una de las dimensiones.

Elementos que favorecen y dificultan la comunicación de las familias con el centro

A nivel general, en relación a la comunicación de las familias con el centro, todos los centros destacan el clima de apertura, accesibilidad (32:9), respeto y comprensión que ayuda a la fluidez en la comunicación y el cuidado en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, las familias hacen referencia a determinadas características del profesorado como son la flexibilidad y la buena disposición, apuntando que “son muy cercanos y las puertas siempre están abiertas” (21:1). También expresan su agradecimiento al profesorado y a la dirección por su disponibilidad y rapidez a la hora de reunirse y dialogar (25:1; 25:2). De este modo, aporta un profesor, “en realidad, las familias pueden contar con nosotros siempre” (23:5). Sin embargo, facilitan tanto esa comunicación que el profesorado a veces lo percibe como excesivo.

Las familias también pueden llamar en cualquier momento y si no estamos disponibles, les devolvemos las llamadas en cuanto tengamos tiempo. [...] La idea es accesibilidad, o sea, hay una facilidad para que ellos sientan que pueden comunicar cuando tengan el más mínimo problema, cuando tengan la mínima sugerencias (32:9).

El clima de comunicación del colegio es muy bueno y está muy cuidado porque las relaciones están muy cuidadas en el colegio. Puede ser desde el saludo espontáneo cada día cuando dejas a tu hijo pequeño y lo reciben los tutores, [...] es una comunicación que genera mucho afecto: saludo de la directora que está en la puerta cualquier día a las nueve saludando a la gente que pasa, un correo electrónico (de un/a padre/madre) al departamento de dirección porque tienes que darle de baja, no sé qué. De comunicación el colegio tiene excelente nivel y los cauces son eso: agenda, comunicación directa, revista, correo electrónico, al menos (22:13).

En esta línea, se destaca que el equipo de profesores escu-

cha de forma activa (33:7). Esta idea es reforzada por el alumnado (26:8) que subraya sentirse escuchado y percibe que se le tiene en cuenta: “Nos escuchan y tienen en cuenta las opiniones, por ejemplo, con lo de las Juntas de Estudiantes, es una cosa seria y las propuestas salen” (21:3). Además, la comunicación no se establece desde una posición asimétrica o unidireccional: “los alumnos y las alumnas nos ven como alguien no que es un ente superior [...], sino cercano” (26:2).

Los principales elementos facilitadores de la comunicación con el centro son recursos personales, tecnológicos, materiales y organizativos, los cuales se detallan a continuación.

En primer lugar, los recursos personales que destacan como buena práctica son las “vocales” de aula o las “delegadas de padres y madres”, que son madres que se encargan de difundir la información que les transmite el profesor/a entre el resto de las familias del grupo de aula. Estas personas contribuyen a la sostenibilidad de sus programas.

Bueno otro elemento muy importante de comunicación es los delegados de padres que a su vez hacen de comunicación con el resto de los padres, es decir, que hay un conjunto de canales entrecruzados que funcionan (22:13). A través del cual (delegado de padres) se canalizan todas las sugerencias o quejas, o incluso también, no solo quejas, sino valoraciones tanto positivas como negativas de lo que ocurre en el centro (23:6).

En segundo lugar, las familias y el profesorado destacan una serie de recursos tecnológicos y materiales, así como la acción tutorial, que promueven la comunicación entre el centro educativo y las familias. En este sentido, algunos centros han desarrollado un plan de comunicación interna y externa.

Por un lado, el plan de comunicación externa cuenta con herramientas de Community Manager (2:36) como la página web del centro, email, Twitter (1:65) y canales de difusión de WhatsApp (25:23; 26:1), Telegram. A través de estos me-

dios, la información llega directamente a los móviles de las familias. Sin embargo, en el caso de haber alguna información urgente, ha habido un conflicto o un accidente se recurre al teléfono. Además, otros centros no desestiman la comunicación en papel, aparte de emplear muchos de estos recursos. En este sentido, se aporta que hacen un uso diferenciado de las aplicaciones según el propósito. Así, las aplicaciones unidireccionales como Telegram (2:1) permiten enviar la información desde el colegio, evitando sobrecargar al centro con las respuestas de las familias. De este modo, el programa Raíces debe cumplir dicha función, sin embargo, no se está aprovechando el potencial de la herramienta debido a que no tiene un funcionamiento adecuado actualmente. Esta limitación en la participación se suple a través de WhatsApp para recibir las propuestas y sugerencias. Por ejemplo, se emplea para colaborar en el huerto escolar donde pueden acudir las familias a diferentes horas. Por ende, la difusión de las actividades del centro se realiza mediante herramientas como la página web, el blog del centro, el canal de Twitter o Facebook (1:79), en las que se publican eventos que se desarrollan en el centro. Concretamente, la página web permite la participación, ya que se permite recibir comentarios y críticas que se tienen en consideración para mejorar.

Por otro lado, respecto a la comunicación interna se hace uso de programas colaborativos como Google Drive que permite compartir textos (26:10) o Google Calendar ya que a través de este programa se puede convocar reuniones. En este sentido, el plan de comunicación facilita la fluidez y la frecuencia informativa, la visibilidad del centro en las redes sociales, el aumento de las matriculaciones y la coherencia con el proyecto Escuela Sostenible, con el que se identifican otros centros.

En tercer lugar, como recurso material, el centro emplea notas a las familias o la agenda del alumnado para comunicarse. En la etapa de Educación infantil se utilizan las notas para responsabilizar al alumnado y en cursos superiores se realiza

a través de la agenda escolar (25:68). Sin embargo, esta última herramienta presenta un inconveniente, si el alumno/a no se interesa, puede retrasar la entrega de la agenda y que haya interferencias en la comunicación a las familias, tanto en la llegada de la información como en la respuesta que estas emitan.

Por último, en relación a los recursos organizativos destacan las reuniones trimestrales con familias, las tutorías para analizar la evolución del alumno/a y el café matinal con familias para organizar las comunidades de aprendizaje (5:13).

Aunque ya se han matizado algunas limitaciones, las dificultades en la comunicación con las que se encuentran tienen que ver con el uso de algunos recursos tecnológicos, pues algunas familias no los entienden o carecen de una cuenta. Por ejemplo, hay familias que no entienden Telegram (2:4) y la misma información que llega por esta vía es reenviada por WhatsApp (2:7) al grupo de familias que han creado entre ellas. De hecho, esta última herramienta es utilizada frecuentemente por las familias para enviarse la información del centro. Por otro lado, la situación socioeconómica de algunas familias dificulta la comunicación por email, pues algunas familias no saben abrir una cuenta de correo electrónico (8:5). También se encuentran diferencias entre las etapas educativas en relación a las dificultades. Concretamente, en la etapa de Educación Secundaria es más difícil la comunicación, porque el vínculo familiar se entiende de forma distinta. Esta idea es compartida por alumnado, familias y profesorado ya que el alumnado demanda mayor independencia (32:56) y las familias quieren darles más autonomía (1:62). Otros aspectos en los que se encuentran dificultades en la comunicación son los tiempos y los espacios. Por un lado, los tiempos dificultan ya que la conciliación laboral de las propias familias presenta complicaciones.

Las dificultades en la comunicación con las familias se pueden encontrar en las tutorías cuando les estás poniendo un horario en el que les cortas su jornada laboral. Es decir, los colegios funcionan con la tutoría con los pa-

dres (en este y en cualquier centro), pero, en el momento que sea más allá de la hora de entrada o de la hora de salida, los trabajos no ponen facilidades para poder acudir (31:2).

Por otro lado, otro centro menciona la falta de espacios (26:4; 26:5) que provoca dificultades para satisfacer la demanda de todas las reuniones:

En la disposición del centro físicamente no fomenta nada la comunicación; o sea en un extremo es un solar enorme; en un extremo está Primaria en el otro está Infantil y yo a mis compañeros de Primaria pueden pasar meses sin verles si no coincidimos el mismo turno de patio, de claustro a claustro hay gente que yo no veo y eso no facilita (26:6).

En otro orden, algunos centros señalan que la comunicación es buena porque son una institución pequeña. Otro elemento que apuntan en varios centros es que se observa una duplicidad de canales para comunicar la información. Por ejemplo, en uno de los CEIP (2:36) e IES (33:54), precisamente resaltan la gran difusión de información de su centro. Sin embargo, el profesorado de otro centro siente que debe doblar esfuerzos para hacer que la información llegue: “entonces requiere muchísimo trabajo, muchas horas de trabajo, de llamadas, de reuniones con ellos incluso fuera del horario de trabajo” (20:1).

Finalmente, con el fin de mejorar la comunicación, los centros tratan de ser flexibles buscando horarios que se ajusten a las distintas realidades de las familias. Por ejemplo, uno de los centros ha pasado a realizar la comunicación digitalmente, pero durante el periodo de transición han convivido el papel y los medios tecnológicos. Siguiendo este ejemplo, el centro se plantea la necesidad de hacer una evaluación de la comunicación para conocer la percepción y la valoración de las familias de lo que proyectan como centro. En cuanto a los recursos organizativos, se destaca otro ejemplo, uno de los IES organiza jornadas de presentación para el alumnado

de 6º de Educación Primaria, que inician la etapa de Educación Secundaria al final de este curso. El fin de esta actividad es la realización de un primer acercamiento al funcionamiento del nuevo centro por parte de familias y de alumnado. Además de servir para “romper el hielo, para conocernos, por conocer los miedos, las dificultades que ellos tienen” (38:18), también permite resolver cualquier duda. Esta actividad sirve de enlace con otras actuaciones, ya que se continúa en septiembre con las Jornadas de Acogida, que son organizadas y gestionadas por familias y alumnado de 2º de la ESO (y cursos superiores), supervisadas por el profesorado. “Entonces, cuando vengan en septiembre, estos chicos ya vienen más seguros” (33:19).

Objetivo 2. Participación en las actividades organizadas por el centro

Percepción de las familias

La dimensión relativa a la participación en las actividades organizadas por el centro, desde la perspectiva de familias, ha obtenido la segunda valoración más baja, presentando la totalidad de aspectos una puntuación por debajo de la media mínima requerida. A pesar de que el centro facilita entre “algo” y “bastante” la participación de familias en las actividades organizadas por el mismo y en menor medida las vías de participación de las familias que tienen dificultades para asistir al mismo por su horario de trabajo. Sin embargo, la participación familiar se debe mejorar en las siguientes actuaciones: talleres de dentro del aula, actividades culturales, deportivas, salidas del centro, servicios que este ofrece, comisiones de trabajo, comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula, así como en los procesos utilizados para evaluar el centro escolar. Dicha mejora ha de ir dirigida, no únicamente al conocimiento de dichas actividades, sino también a que asistan, colaboren y participen en las mismas, implicándose en su gestión (Tabla 65).

Tabla 65. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro. Familias

	N	Media	Desviación típica
En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, diseño, informática, etc.)	1.941	2,11	1,027
En actividades culturales (acontecimientos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.)	2.055	2,5	0,973
En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.)	1.989	2,39	0,971
En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.)	2.109	2,96	0,934
En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.)	1.985	2,24	0,785
En actividades de servicios que ofrece el centro (aulas para acoger a niños antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, clubes de deberes, etc.)	1.972	2,18	0,808
En comisiones de trabajo creadas en el centro (Plan de Convivencia, Plan de Mejora del centro, etc.)	1.921	1,75	0,917
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.)	1.919	2,31	1,256
En los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, usando el buzón de sugerencias, manifestando las quejas y/o sugerencias a través de la AFA o de manera individual, etc.)	1.978	2,5	1,279
GLOBAL	2.169	2,37	0,728
El centro potencia la participación familiar en las actividades que organiza*	2.133	3,54	1,223
El centro facilita vías de participación de las familias que tienen dificultades para asistir al mismo por su horario de trabajo*	1.944	3,18	1,325

Interpretación de medias: 1: Desconozco si se realizan. 2: Las conozco. 3: Asisto. 4: Colaboro y participo. 5: Me implicó en su organización. *1: Nada. 2: Poco. 3: Algo. 4: Bastante. 5: Mucho.

Tabla 66. Estadísticos descriptivos sobre la participación en actividades del centro en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.077	2,39	0,726	,000
Norte	236	2,42	0,74	
Sur	374	2,36	0,763	
Este	321	2,19	0,689	
Oeste	158	2,46	0,664	

Tabla 67. Estadísticos descriptivos sobre la participación en actividades del centro en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	413	2,46	0,691	
Ed. Primaria	1.181	2,44	0,713	,000
Ed. Secundaria	558	2,16	0,747	

Tabla 68. Estadísticos descriptivos sobre la participación en actividades del centro en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.236	2,31	0,749	
Concertada	660	2,37	0,69	,000
Privada	267	2,64	0,661	

Por otro lado, respecto a la disposición a participar si se hiciesen actividades de mejora en el centro, de 1.648 familias que responden, el 61,8% afirma que sí, mientras que el 10,8% opina lo contrario. En este sentido, en las Tablas 66, 67 y 68 se señalan los estadísticos de la dimensión participación familiar en actividades del centro, en función del distrito en el que viven las familias del alumnado, la etapa educativa que cursan los hijos/as y la titularidad del centro al que estos/as asisten.

Existen diferencias significativas en esta dimensión entre los distritos: Capital y Este ($P = ,000$), a favor de Capital; Norte y Este ($P = ,001$), a favor de Norte; Sur y Este ($P = ,010$), a favor de Sur; Sur y Oeste ($P = ,037$); y, Este y Oeste ($P = ,000$), en ambos casos a favor de Oeste. En este sentido, se destaca que estas diferencias no alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,50) en ninguno de los casos.

En relación a la etapa educativa, se observa la existencia de diferencias significativas en la dimensión a la que se hace referencia ($P = ,000$), desde la perspectiva de las familias del alumnado. De forma concreta, la participación familiar en las actividades organizadas por el centro es significativamente diferente entre las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria ($P = ,000$), a favor de Educación Infantil; así como entre Educación Primaria y Educación Secundaria ($P =$

,000), a favor de Educación Primaria. Sin embargo, estas diferencias no alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,50) en ninguno de los casos.

Igualmente, se aprecia significación estadística en relación a la participación familiar en las actividades del centro, considerando la titularidad del mismo ($P = ,000$). De igual forma, ocurría con la dimensión relativa a la comunicación con el centro, dicha significación estadística existe al contrastar los tres pares de centros: Público y Concertado ($P = ,007$), a favor de concertado; Público y Privado ($P = ,000$); y Concertado y Privado ($P = ,000$), en ambos casos a favor del privado. En este sentido, se destaca que estas diferencias no alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,50) en ninguno de los casos.

Percepción del alumnado

Se observa que, desde la perspectiva del alumnado, el centro potencia la participación de sus familias en las actividades organizadas por este entre “algo” y “bastante” (Tabla 69). Sin embargo, perciben que dichas familias apenas llegan a conocer y asistir a las actividades del centro, sin colaborar ni participar en las actividades que organiza el centro, ni mucho menos se implican en su organización. Dentro de esta valoración, el alumnado considera que sus familias participan en

varios niveles, que van de la asistencia a la colaboración, en fiestas (Navidad, Carnaval, fin de curso, etc.) y salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.). Sin embargo, no alcanzan los valores medios recomendados el resto de respuestas a los ítems planteados en esta dimensión. Por ende, desde la perspectiva del alumnado, las familias conocen las actividades, sin embargo, no llegan a asistir: deportivas y culturales, procesos de evaluación del centro, actividades de recaudación de fondos económicos para el aula, talleres previstos por el centro y otros servicios. Igualmente, para el alumnado, aunque las fa-

milias conocen la existencia de comisiones de trabajo creadas en el centro, como el Plan de Convivencia, Plan de Mejora del centro, etc., apenas asisten a las mismas, sin colaborar ni implicarse en dichas comisiones.

En las Tablas 70, 71 y 72 se señalan los estadísticos de la participación familiar en actividades del centro, en función del distrito, la etapa educativa en la que el alumnado cursa sus estudios y la titularidad de la institución educativa a la que asisten, desde la perspectiva del alumnado.

Tabla 69. Estadísticos descriptivos sobre participación familiar en actividades del centro. Alumnado

	N	Media	Desviación típica
En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, diseño, etc.)	1.071	2,44	1,355
En actividades culturales (acontecimientos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.)	1.093	2,78	1,265
En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.)	1.095	2,96	1,337
En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.)	1.103	3,35	1,196
En salidas (a museos, monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.)	1.097	3,31	1,145
En actividades de servicios que ofrece el centro (acoger a niños antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, clubes de deberes, etc.)	1.082	2,44	1,188
En comisiones de trabajo creadas en el centro (Plan de Convivencia, Plan de Mejora del centro, etc.)	1.049	2,4	1,307
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.)	1.059	2,46	1,315
En los procesos utilizados para evaluar el centro (cuestionarios, buzón de sugerencias, quejas y/o sugerencias a través de la Junta de delegados o de manera individual, etc.)	1.067	2,75	1,319
GLOBAL	943	2,75	0,921
En tu opinión, ¿Con qué frecuencia el centro potencia la participación de los alumnos en las actividades que organiza?*	1.133	3,69	1,024

Interpretación de medias: 1: Desconozco si se realizan. 2: Las conozco. 3: Asisto. 4: Colaboro y participo. 5: Me implico en su organización. *1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho

Tabla 70. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	499	2,51	0,892	,000
Norte	147	2,99	0,81	
Sur	94	3,1	1,023	
Este	77	2,95	0,961	
Oeste	122	3,06	0,773	

Tabla 71. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	205	3,27	0,896	,000
Ed. Secundaria	738	2,6	0,874	

Tabla 72. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro en función de la titularidad del centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	493	2,77	1,017	,065
Concertada	375	2,69	0,825	
Privada	75	2,9	0,655	

Existen diferencias significativas en esta dimensión entre los distritos: Capital y Norte ($P = ,000$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,000$), a favor de Sur; Capital y Este ($P = ,000$), a favor de Este; y, Capital y Oeste ($P = ,000$), a favor de Oeste. Con respecto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50), salvo el contraste entre el distrito de la Capital con el distrito Este: Capital y Norte ($d = 0,56$), Capital y Sur ($d = 0,61$), y Capital y Oeste ($d = 0,66$).

En relación a la etapa educativa, se muestra que el alumnado de Educación Primaria percibe significativamente más la participación de sus familias en las actividades organizadas por el centro que el alumnado de Educación Secundaria ($P = ,000$). En este sentido, la diferencia superó el mínimo establecido por Cohen ($d = 0,76$).

Sin embargo, no se aprecia significación estadística en lo que respecta a la percepción del alumnado de la participación de sus familias en las actividades del centro, considerando la titularidad del mismo ($P = ,065$).

Percepción del profesorado

El profesorado presta ayuda a las familias para que participen en las actividades organizadas por el centro. En relación a esta afirmación, de forma global, el profesorado percibe que facilitan dicha participación solo hasta el nivel de asistencia (Tabla 73). Concretamente, entre el nivel de asistencia y colaboración favorecen la participación familiar en fiestas (Navidad, Carnaval, fin de curso, etc.) y actividades culturales (acontecimientos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, días internacionales sobre la paz, los abuelos, el niño/a, la mujer, etc.). Asimismo, facilitan que las familias asistan a actividades deportivas (fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.) y, en este nivel, que participen en procesos de evaluación del centro (cuestionarios, buzón de sugerencias/quejas, etc.). Sin embargo, no llegan a facilitar la asistencia a: talleres de aula (lectura, manualidades, cocina, diseño, informática, etc.), servicios que ofrece el centro (aulas para acoger a niños/as antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, clubes de deberes, etc.), comisiones de trabajo (Plan de Convivencia, Plan de

Mejora del centro, etc.), comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.) y salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.), entre otras actividades propuestas por el centro.

En las Tablas 74, 75 y 76 se señalan los estadísticos de la dimensión relativa a la facilitación de la participación familiar en actividades del centro por parte del profesorado, en función del distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa en la que imparten docencia y la titularidad del centro en el que los mismos trabajan.

En primer lugar, cabe destacar que existen diferencias significativas en esta dimensión entre los distritos: Capital y Norte ($P = ,001$); Norte y Sur ($P = ,000$); Norte y Este ($P = ,000$); y, Norte y Oeste ($P = ,002$), en todos los casos a favor de Norte. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen: Capital y Norte ($d = 0,71$), Norte y Sur ($d = 0,91$), Norte y Este ($d = 0,97$), y, Norte y Oeste ($d = 0,84$).

En segundo lugar, respecto a la etapa educativa, se muestra la existencia de diferencias significativas en la dimensión en la que se está haciendo referencia ($P = ,044$). En este caso, el profesorado de Educación Infantil es el único que facilita en mayor medida la participación de las familias en las actividades del centro frente al profesorado de Educación Secundaria ($P = ,026$). Sin embargo, las diferencias no han superado el mínimo establecido por Cohen ($0,50$).

Por último, como se viene apuntando, se aprecia significación estadística en lo que respecta a la facilitación de la participación de familias en las actividades del centro, considerando la titularidad del mismo ($P = ,000$). Dicha significación estadística existe al contrastar los centros Privados con los Públicos ($P = ,001$); y con los Concertados ($P = ,000$), en ambos casos a favor de los Privados. En este sentido, estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen: Privados y Públicos ($d = 0,70$), y, Privados y Concertados ($d = 0,82$).

Tabla 73. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación familiar en las actividades del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación típica
En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, diseño, informática, etc.)	345	2,96	1,289
En actividades culturales (acontecimientos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.)	383	3,31	1,111
En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.)	355	3,08	1,216
En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.)	386	3,58	1,032
En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.)	372	2,68	1,078
En actividades de servicios que ofrece el centro (aulas para acoger a niños antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, clubes de deberes, etc.)	353	2,80	1,226
En comisiones de trabajo creadas en el centro (Plan de Convivencia, Plan de Mejora del centro, etc.)	328	2,73	1,272
En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.)	308	2,69	1,408
En los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, usando el buzón de sugerencias, manifestando las quejas y/o sugerencias, etc.)	336	3,12	1,349
GLOBAL	352	2,99	1,220

Interpretación de medias: 1: Desconozco si se realizan. 2: Facilito que las familias las conozca. 3: Facilito que las familias asistan. 4: Facilito que las familias colaboren y participen. 5: Facilito que las familias se impliquen en su organización.

Tabla 74. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación en actividades del centro en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	98	3	0,915	
Norte	31	3,65	0,907	
Sur	41	2,84	0,882	,001
Este	49	2,79	0,861	
Oeste	32	2,88	0,931	

Tabla 75. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación en actividades del centro en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	35	3,23	0,835	
Ed. Primaria	128	3,06	0,905	,044
Ed. Secundaria	88	2,82	0,979	

Tabla 76. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación en actividades del centro en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	103	2,93	0,96	
Concertada	111	2,87	0,831	,000
Privada	37	3,59	0,93	

Elementos que favorecen y dificultan la participación en actividades del centro

Todos los centros analizados dan muestras de una alta implicación de las familias, alumnado y profesorado en las actividades programadas y la participación se caracteriza por ser voluntaria y flexible. Concretamente, la participación de las familias en actividades del centro se facilita mediante los recursos personales, recursos organizativos y espacio-temporales.

En este sentido, las metodologías colaborativas/cooperativas que implican la participación de la comunidad educativa están consiguiendo niveles de satisfacción elevados. Por ejemplo, uno de los IES lleva a cabo proyectos comunitarios basados en metodología de Aprendizaje y Servicio (32:63) que combinan con comunidades de aprendizaje en las que hay participación de miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, otro de los centros hace referencia al Aula Interactiva o Grupos Interactivos, en los que el profesorado organiza las tareas y los voluntarios actúan de moderadores en los grupos de alumnos. En relación al Aula Interactiva, las familias y el alumnado confirman que la experiencia ha sido muy positiva para ambos, encontrándose resultados desde un comienzo (18:6), a pesar de que no se hayan encontrado con una participación muy alta debido a que se ha implementado este año por primera vez.

Nosotras estamos dispuestas, pero lo tiene que organizar desde orientación y el profesor. Nosotros estamos como moderadores, que nos dicen “tenéis que venir”, pues nosotros vamos, estamos dispuestos. Pero las clases las deciden ellos (los profesores). Es un proyecto piloto, este año han probado y ha ido bien y al año que viene ya lo mirarán desde el principio [...] Este año ha sido innovación, ha sido el primer año [...] y nos ha gustado. Ahora la idea será implicar a más profesores

que se animen a hacer esas experiencias en su clase, porque efectivamente ha habido unos cuantos profesores que son los que lo han hecho este año [...], pero una vez que se ha visto que la experiencia ha sido tan buena, otros se apuntarán a hacerlo también en sus clases (18:16).

Hay familias que sólo quieren participar en el grupo de sus hijos/as y esto no siempre es posible. Por ejemplo, durante la Semana Cultural es complicado hacer “un cuadrante donde participa cada niño con cada padre [...]”. Si participas, participas con todos y en general, si te toca con tu hijo estupendo que no, pues...” (2:29).

En este sentido, todos los agentes implicados se benefician de la participación. Por un lado, el profesorado comenta que el apoyo de las familias y de los voluntarios está facilitando que se puedan implementar comunidades de aprendizaje, que de otro modo sería complicado organizar (5:7). Por otro lado, el alumnado se muestra más entusiasta, contento, emocionado, agradecido, motivado y los resultados de estos son más efectivos. En esta línea, las familias hablan de la satisfacción que les supone participar en la vida del centro y reflexionan sobre los valores que transmiten a sus hijos/as al participar de forma altruista. El hecho de participar mejora la relación con el profesorado, con el personal de administración y servicios y con las familias de otras aulas, favoreciendo que se conozcan entre ellas y creen nuevas relaciones. También se benefician por la apertura del centro y se muestran encantados a pesar del esfuerzo que se requiere. Un ejemplo de ello se muestra en que algunas familias tienen que pedir el día libre con antelación, cambiar el turno en el trabajo o solicitar al colegio que les avisen del día con dos meses para poder organizarse.

Integración familia-niño [...]. Te permiten entrar al colegio [...]. Lo están llevando a otro nivel, en el sentido que el cole somos todos, no sólo es el cole y los profesores y los niños, el cole son las familias, no sólo madres y padres, porque en el huerto pueden participar abuelos, tíos, primos de cualquier alumno. No está limitado a padre-madre. Es algo abierto, la gente está encantada de venir. Ya te digo que es algo que implica esfuerzo (4:18).

De este modo, el profesorado también va en esta línea: “Somos una comunidad y nos tenemos que conocer [...]. Los padres tienen que entrar y conocer lo que hacemos [...]. Estamos todos aquí por el interés del niño” (5:10). Las familias consideran que les beneficia implicarse en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria de sus hijos/as:

Porque la de Secundaria dudo mucho que sea igual, no tiene nada que ver. Entonces, son seis años que puedes aportar ahí algo o que ellos te pueden aportar a ti porque decimos es por los niños y a lo mejor por nosotros también. Cómo reacciona tu hijo en tu casa, cómo reacciona en el colegio, son dos mundos diferentes y dices ¡madre mía! si aquí lo hace a la primera y yo tengo que decírselo cinco veces y sigue sin oírme. Entonces yo creo que más que por ellos, también es por nosotros (4:57).

Por ende, cuando las familias están en el centro participando “ven el trabajo del profesorado y que ellos también pueden aportar, porque el aprendizaje no es sólo cosa de los profesores, sino también de las familias. Somos una comunidad de aprendizaje” (5:35). Las familias opinan que “los niños se dan cuenta del valor que aportamos (...)” (4:66) y ello les da satisfacción porque:

Cuando llegas a uno de los grupos interactivos y hay un niño que a lo mejor le cuesta más leer y que te dice “me encanta que vengas a los grupos interactivos porque cuando vienes tú vengo muchísimo mejor”. O sea que te diga eso un niño y a mí me lo han dicho varios niños, sales con una sensación de “merece la pena” haber hecho el esfuerzo porque veo que efectivamente a ellos les está sirviendo y eso te lo dicen porque los niños son muy espontáneos (4:58).

A continuación, se detallan los elementos facilitadores de la participación. Entre los recursos personales destaca el liderazgo democrático, la implicación del profesorado, el apoyo de las familias y de los voluntarios, la motivación de algunas familias por participar en el centro. “El director ha impulsado todo con ayuda de todo el profesorado” (4:10). En todos los colegios, tanto las familias como los profesores mencionan

que el grado de participación que se ha conseguido ha sido gracias al impulso y compromiso del equipo directivo.

En este sentido, la dinámica general de las familias es de implicación. Sin embargo, en ocasiones, unas familias se implican más y otras menos. A pesar de ello, el factor común en todos los centros es que hay unas pocas familias muy implicadas que participan en muchas áreas. Por ejemplo, son vocales en el Consejo Escolar, miembros de la junta directiva de la AFA, participan en distintas actividades como huerto, comunidades de aprendizaje, talleres de cuentos, charlas de orientación sobre sus profesiones, etc. Y otras muchas familias que tienen una participación menos intensa o más discontinua. De este modo, las familias tienen circunstancias personales que les hacen estar menos activas, pero “la sensación es que vamos todos en el mismo barco” (8:66). Además, “los tutores saben quién no les va a fallar, se avisa a todos, pero ellos ya saben con quién pueden contar” (1:9).

También en Educación Primaria invitan a que participen los abuelos/as, porque son figuras muy importantes en la educación de los niños/as y con mayor sentido en la sociedad actual en la que padres y madres trabajan. En este sentido, los abuelos/as adquieren un rol importante. Por ejemplo, a las familias divorciadas, permiten que vengan un día cada miembro de la pareja. En otras ocasiones, se han juntado varios padres y madres para hablar de un mismo tema (4:18).

En cuanto a los recursos organizativos, que facilitan la coordinación de la participación son las reuniones semanales entre la AFA y el equipo directivo (32:2) donde se establece una comunicación muy directa con las familias y se hace una valoración de los aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora. También consideran que se promueve la participación con la preparación de las actividades por parte del profesorado y dando pautas claras que hace que participen de forma positiva. Por ejemplo, uno de los centros da a conocer todas las actividades en una reunión a principio de curso y en esta se dan facilidades para poner en marcha las

sugerencias y propuestas de las familias, se crean comisiones mixtas de trabajo, se facilita participar desde casa a través de la elaboración de la decoración del centro, hacerlo en distintos horarios, etc.

Por otro lado, varios centros coinciden en detectar las habilidades de su comunidad educativa cercana. Por ejemplo, uno de los centros denomina “listín de páginas amarillas” a esta actividad. Cada familia ha de indicar sus habilidades y los aspectos en los que puede colaborar en este listín. En otro centro es denominado “equipo de familias talentosas” y describen sus habilidades que van desde cultivar plantas, carpintería, pintura, manualidades, hasta coser.

El cole se ha pasado muchos años inactivo en muchos aspectos y [...] el Ayuntamiento tiene ciertos problemas para [...] arreglar cosas y, los profes no tienen tiempo, están cargados hasta arriba. Entonces, ¿qué hacemos? Pues vamos a buscar un poco entre las familias que quieran y tengan ciertas habilidades: carpintería, pintura, manualidades o lo que sea; que vengan a ayudar [...]. La decoración del centro la han hecho ellos [...]. Todas las cortinas las han hecho ellos, para el tema de la luz y tal. [...] Como somos centro preferente de alumnado con discapacidad auditiva, también han ayudado a cortar las pelotas de tenis para ponerlas en las sillas para el sonido. [...] Se apuntan al principio y los que hayan querido venir. Hay gente que ha estado viniendo durante todo el año, desde las 9 de la mañana hasta las 7 de la tarde. Me manda un mensaje, oye mira que te he hecho esto ya [...]. Y yo la verdad es que alucinaba porque ni están cobrando por ello (2:12).

Otro ejemplo es aportado por un tercer centro, en el que dos familias se han encargado de coordinar los horarios de los voluntarios/as para que puedan venir a participar en los grupos interactivos (4:10). El profesorado prepara las actividades para hacerlas en el horario que pueden las familias y el alumnado va pasando por las diferentes actividades donde está cada voluntario/a (4:6).

Por ende, estos centros han conseguido que sus proyectos sean sostenibles al haber familias organizadas que mantienen y apoyan con ilusión todas las actividades. Sin embargo, un aspecto importante es que los centros tengan tradición de promover la participación. Por ejemplo, uno de los centros de Educación Primaria ha hecho referencia a que esta colaboración cercana con las familias se lleva trabajando desde hace tiempo. Además, la dirección del centro ha tenido continuidad en esta línea en los últimos años. Este hecho ha contribuido a dar sostén al proyecto y a que la percepción de las familias sea que su proyecto perdurará en el tiempo. “Hacen falta personas que se involucren, padres que ayuden... la comunidad educativa pública no puede hacer esto si no hay familias que se impliquen” (11:61), pero a su vez valoran que siempre hay grupos de familias dispuestas a ello.

Concretamente, en uno de los IES con gran tradición en participación, los miembros de la AFA toman iniciativa consultando al centro y siendo cauce de voz de las familias. Por ende, sus miembros tienen experiencia de haberse implicado en los anteriores centros donde han estado sus hijos/as (33:13). Las propias familias expresan la idea de que a participar se aprende participando. Y detectan una diferencia muy importante entre la forma de propiciar la participación en este centro a la de otros institutos del mismo pueblo. Sin embargo, en otro de los colegios se produce el efecto contrario, a pesar de que las familias “participan mucho, pero se les da ya un poco organizado” (23:28), es decir, la iniciativa y organización es labor casi exclusiva del propio centro.

Por otro lado, la participación de las familias de etnia gitana se ha conseguido encauzar en uno de los IES a través del Secretariado Gitano:

Quando hemos celebrado el día del pueblo gitano, algún padre viene y toca música [...] intentan participar como pueden. Han venido también del Secretariado Gitano madres y mujeres voluntarias a contar, a hablar con las niñas, a concienciarlas de que tienen que estudiar... (20:23).

De forma unánime afirman que los elementos que dificultan la participación son la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo de las familias y la dificultad en la conciliación del tiempo laboral y familiar (23:33; 25:73; 31:10; 21:7). En este sentido, el profesorado es consciente de la conciliación familiar y de las ganas de participar, y busca otros momentos.

Sin embargo, en uno de los centros con población inmigrante, concretamente Europa del Este, Latinoamérica y Marruecos, con continuas altas y bajas, ven que las diferencias socio-lingüísticas crean un abismo comunicacional difícil de salvar (25:10; 25:11). De forma similar, en el centro con población gitana las diferentes formas de entender la educación hacen mella en la participación:

Quando una parte de las familias de tu alumnado no consideran que la educación es un derecho de sus hijos, sino que piensan es una obligación, es una cosa que hay que hacer, de los payos [...] da igual. La inmensa mayoría sí, pero [...] (20:13).

La participación disminuye a medida que crece el alumnado. De forma concreta, es mayor en Educación Infantil y Educación Primaria y decrece en Educación Secundaria (22:28). Las razones son varias: a veces el alumnado no quiere ver a sus familias en la escuela, buscan empezar a desligarse e independizarse del ámbito familiar.

Otra de las dificultades tiene que ver con un perfil determinado de familias, pues no participan porque creen que es un trabajo que deben hacer los profesores.

En relación con la evaluación y las formas de mejorar, hay un centro que de forma explícita menciona que evalúan mediante encuestas a las familias para que opinen en qué aspectos se ha de mejorar. En este sentido, encontraron una propuesta de mejora sobre los tipos de juegos en el patio, por ejemplo, ajedrez, rayuela, tres en raya, etc. En este sentido, otros centros reconocen que no hacen una evaluación sistemática relativa a estos aspectos.

De forma general, algunas sugerencias de mejora tienen que ver con:

- Adaptar los horarios y poner reuniones de coordinación por las tardes para que puedan asistir los padres.
- Difundir lo que se hace, sobre todo, con el boca a boca, pues sólo cuando se participa y se vivencia, se entiende todo lo que reporta. “la gente que ha probado se ha quedado” (4:64).
- Las familias cogen ideas de otras AFA para intentar mejorar. Por ejemplo, se están haciendo propuestas para ampliar el horario de la biblioteca por las tardes.

De forma resumida, algunos tipos de actividades de participación de familias que se llevan a cabo en los centros tienen que ver con:

- Aula Interactiva (18:6), Grupos Interactivos o comunidades de aprendizaje y gymkanas educativas (33:7).
- Jornadas de Puertas Abiertas y de Acogida para nuevos alumnos que hacen el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria.
- Tertulias dialógicas con lectura de libros.
- Mantenimiento y apertura de la biblioteca escolar (25:45).
- Colaboración en el huerto escolar.
- Colaboración y/o participación en teatros intergeneracionales.
- Cantajuegos, concretamente en la etapa de Educación Infantil.
- Juegos cooperativos en el patio (planificados por el profesor de Educación Física y en los que colaboran las familias).
- Celebraciones y fiestas del colegio (22:17; 25:38), actos de graduación (23:26), fiestas como Halloween, dormir en el colegio (25:76), la noche estrellada (en la que los niños/as se quedan a dormir en el centro), celebraciones

de diferentes días como paz, Carnaval, libro, la Castañeda, fiesta de fin de curso.

- Semana cultural donde se hacen actividades relacionadas con las señas de identidad del centro, por ejemplo, sobre escuela sostenible y atención a la diversidad como talleres de jardinería.
- Excursiones y salidas a esquiar.
- Talleres (22:27) y proyectos.
- Actividades de reciclaje. “Con la colaboración de las familias (el punto limpio) puede estar abierto para que vengan cualquier persona del pueblo” (4:42).
- Escuelas de familias, charlas y talleres. La AFA de varios centros de un mismo pueblo o barrio se organizan entre sí para aumentar el número de participantes y poder organizarlas ofreciendo el recurso a todas las familias y rotando el centro en el que se imparten (29:29).
- Colaboración en la decoración del centro y/o remodelación del patio (32:66), realización de un mural o la distribución del mobiliario (25:19).
- Desayunos con el equipo directivo y tutores/as.
- Las familias extranjeras participan contando juegos tradicionales de sus países para que se adapten en el colegio (4:74).
- Ruta en bicicleta organizada por el profesorado de Educación Física en la que la participación es tan alta que hay más voluntarios/as y familias que niños/as (5:43).
- Actividades extraescolares.

Jornadas de orientación en las que los ponentes son los propios padres y madres (22:23; 4:68).

- Actividades religiosas en las que las familias suelen participar, como catequesis o las comuniones (23:26).
- Voluntariado de recogida de alimentos (23:27).

Objetivo 3. Sentimiento de pertenencia al centro educativo

Percepción de las familias

Los aspectos evaluados dentro de la dimensión relativa al sentimiento de pertenencia al centro han sido valorados de forma bastante positiva por parte de las familias del alumnado, habiendo obtenido la segunda mejor puntuación, con

ningún ítem por debajo del considerado estándar de la escala (3). Por ende, en la Tabla 77 se aprecia que, de manera global, las familias tienen un sentimiento de pertenencia alto al centro, destacando por ítems: la confianza de padres y madres en la labor educativa del profesorado, la satisfacción con la educación que reciben los hijos/as en el centro, la recomendación del mismo a otras personas con hijos/as en edad escolar, la identificación con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. la institución y la alta acogida que han percibido por la misma.

Tabla 77. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia de las familias al centro. Familias

	N	Media	Desviación típica
Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	2.107	4,13	0,786
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío	2.075	3,77	0,969
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese lo considero mi equipo	2.047	3,95	0,900
Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo/a, apoyando sus decisiones	2.124	4,38	0,777
Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro	2.008	3,77	0,954
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él	1.988	3,86	0,930
Desde el inicio de la escolarización de mi hijo/a me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa	2.078	4,05	0,968
Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo/a en el centro	2.130	4,33	0,806
Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	2.085	3,99	1,063
Recomendaría a otras personas con hijos/as en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo/a	2.118	4,31	0,893
GLOBAL	2.161	4,05	0,697

Interpretación de medias: 1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Indiferente. 4: De acuerdo. 5: Totalmente de acuerdo.

Tabla 78. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.074	4,12	0,705	,000
Norte	237	4,05	0,627	
Sur	369	3,94	0,704	
Este	323	3,97	0,699	
Oeste	155	4,01	0,675	

Tabla 79. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	404	4,14	0,652	,002
Ed. Primaria	1.174	4,06	0,676	
Ed. Secundaria	566	3,98	0,767	

Tabla 80. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.233	3,98	0,687	,000
Concertada	658	3,98	0,702	
Privada	264	4,58	0,468	

En las Tablas 78, 79 y 80 se muestran la media y desviación típica de la dimensión referente al sentimiento de pertenencia de las familias hacia la institución educativa, en función del distrito en el que estas viven, la etapa educativa que cursan los hijos/as y la titularidad del centro al que los mismos/as asisten.

En primer lugar, respecto a la dimensión relativa al sentimiento de pertenencia de las familias al centro, se aprecian diferencias significativas entre los distintos distritos en los que viven las familias del alumnado ($P = ,000$). Concretamente, las familias que tienen su hogar en la Capital, poseen significativamente un mayor sentimiento de pertenencia al centro que el resto de familias participantes ($P_{\text{Capital-Norte}} = ,048$; $P_{\text{Capital-Sur}} = ,000$; $P_{\text{Capital-Este}} = ,000$; $P_{\text{Capital-Oeste}} = ,021$). Por último, en lo referente al tamaño del efecto, estas diferencias no superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Por otro lado, la significación estadística, según las familias, se da entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria ($P = ,012$), a favor de Educación Infantil; y entre la Educación Infantil y Educación Secundaria ($P = ,001$), a favor de la Educación Primaria; pero no entre Educación Primaria y Educación Secundaria. En este sentido, las diferencias mencionadas no superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50).

En última instancia, nuevamente se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en la dimensión relativa al sentimiento de pertenencia de las familias al centro, considerando su titularidad ($P = ,000$). En este caso, el senti-

miento de pertenencia de las familias del alumnado que llevan al mismo a centros privados es significativamente mayor que en el caso de familias del alumnado de centros concertados ($P = ,000$) y públicos ($P = ,000$). En este sentido, estas diferencias superaron en ambos casos el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen: Públicos y Privados ($d = 1,02$), y Concertados y Privados ($d = 1,01$).

Percepción del alumnado

En cuanto al sentimiento de pertenencia de los alumnos y alumnas al centro, la media global se sitúa entre “me resulta indiferente” y “estoy de acuerdo” y esta es la tendencia general de la respuesta a cada uno de los ítems que recoge esta dimensión en la Tabla 81. De este modo, la puntuación media máxima se aprecia en el sentimiento de sentirse acogido e integrado por los compañeros/as y el profesorado desde que comenzaron a ir al colegio. Por encima de la media global, pero por debajo de la respuesta anterior se encuentran quienes casi están de acuerdo en afirmar que se sienten satisfechos con la educación que reciben y consideran el centro como algo suyo. Entre la indiferencia y el acuerdo, pero por debajo de dicha media global en esta dimensión se ubican las puntuaciones de los ítems: “Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él”, “Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese lo considero como mi equipo”, “Confío en los profesores y apoyo sus decisiones” y “Me siento libre para expresar mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc. en el centro”.

Tabla 81. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia de los estudiantes al centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
Me siento miembro del centro, lo considero algo mío	1.130	3,81	1,065
Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese lo considero como mi equipo	1.109	3,67	1,176
Confío en los profesores y apoyo sus decisiones	1.115	3,62	1,103
Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él	1.106	3,7	1,095
Desde que empecé a venir a este colegio, me he sentido acogido e integrado por los compañeros y profesores	1.124	4,08	1,027
Estoy satisfecho con la educación que recibo en el centro	1.125	3,94	1,074
Me siento libre para expresar mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc. en el centro	1.118	3,54	1,239
Recomendaría a otros alumnos mi centro educativo	1.112	3,74	1,223
GLOBAL	1.034	3,77	0,855

Interpretación de medias: 1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Indiferente. 4: De acuerdo. 5: Totalmente de acuerdo.

Tabla 82. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia al centro en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	540	3,53	0,858	,000
Norte	165	4,02	0,779	
Sur	117	4,2	0,832	
Este	86	4,19	0,61	
Oeste	122	3,79	0,717	

Tabla 83. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia al centro en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	232	4,37	0,67	,000
Ed. Secundaria	802	3,59	0,824	

Tabla 84. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia al centro en función de la titularidad del mismo. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	542	3,87	0,864	,000
Concertada	410	3,54	0,818	
Privada	82	4,23	0,643	

En las Tablas 82, 83 y 84 se muestran la media y desviación típica de la dimensión relativa al sentimiento de pertenencia de los estudiantes hacia la institución educativa, en función del distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa cursada por el alumnado y la titularidad del centro.

En esta línea, respecto a la dimensión relativa al sentimiento de pertenencia del profesorado, se aprecian diferencias significativas entre los distintos distritos de ubicación de los centros ($P = ,000$). Por ende, el alumnado posee un sentimiento de pertenencia significativamente diferente al contrastar las siguientes zonas: Capital y Norte ($P = ,000$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,000$), a favor de Sur; Capital y Este ($P = ,000$), a favor de Este; Capital y Oeste ($P = ,001$), a favor de Oeste; Norte y Sur ($P = ,008$), a favor de Sur; Norte y Oeste ($P = ,002$), a favor de Norte; Sur y Oeste ($P = ,000$), a favor de Sur, y Este y Oeste ($P = ,000$), a favor de Este. Por último, estas diferencias superaron la estimación del tamaño del efecto del mínimo establecido por Cohen (0,50) en el caso del distrito Capital con Norte ($d = 0,60$), Capital y Sur ($d = 0,79$), Capital y Este ($d = 0,89$), Sur y Oeste ($d = 0,53$), y, Este y Oeste ($d = 0,60$).

Por otro lado, el alumnado de Educación Primaria poseen un sentimiento de pertenencia al centro significativamente mayor que el alumnado de Educación Secundaria ($P = ,000$). Por último, esta diferencia superó el mínimo establecido por Cohen ($d = 1,04$).

Por otro lado, según el alumnado nuevamente se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en la dimensión relativa al sentimiento de pertenencia de estos al centro, considerando la titularidad del mismo ($P = ,000$). En este caso, el sentimiento de pertenencia del alumnado que asiste a centros Privados es significativamente mayor que la que posee el alumnado matriculado en centros Concertados ($P = ,000$) y Públicos ($P = ,000$). Asimismo, el profesorado de centros Públicos superan en sentimiento de pertenencia a la institución educativa a los de los Concertados ($P = ,000$). Sin embargo, solo superó el mínimo establecido por Cohen la diferencia entre los centros de titularidad Privada y Concertada ($d = 0,94$).

Tabla 85. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación del sentimiento de pertenencia de las familias al centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Procuró que las familias se identifiquen con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro	411	4,51	0,642
Animo a las familias para que se sientan miembros del centro, para que lo consideren algo suyo	409	4,46	0,678
Fomento en las familias que cuando un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese sea su equipo	351	4,17	0,905
Hablo con las familias para que confíen en la labor educativa que desempeñamos los profesores con sus hijos, insistiendo en el apoyo a nuestras decisiones	417	4,75	0,533
Potencio que las familias se sientan atraídas hacia las actividades o experiencias de colaboración que ofrece el centro	406	4,47	0,701
Facilito que las familias perciban que participar en el centro educativo les hace ser parte del mismo	401	4,46	0,717
Promuevo que las familias se sientan acogidas e integradas por la comunidad educativa desde el inicio de la escolarización de sus hijos/as	410	4,6	0,679
Hago todo lo posible para que las familias se sientan satisfechas con la educación que recibe el alumnado	417	4,8	0,48
Oriento a las familias para que se sientan libres y expresen en el centro sus ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.	405	4,53	0,684
Animo a las familias para que recomienden el centro a otras personas con hijos/as en edad escolar este centro educativo	392	4,31	0,937
GLOBAL	402	4,51	0,69

Interpretación de medias: 1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Indiferente. 4: De acuerdo. 5: Totalmente de acuerdo.

Percepción del profesorado

La facilitación del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo por parte del profesorado, es llevada a cabo por este en un grado más que alto, tanto a nivel global, como por ítems, como se observa en la Tabla 85. El profesorado informante en el estudio está más que de acuerdo con que los respectivos centros facilitan que las familias se sientan vinculadas a él y se identifiquen con sus valores y metas, así como que consideren al centro como suyo, sus hijos/as participen en eventos deportivos, artísticos o culturales a través de los cuales se vean representados, confíen en la labor educativa que se desarrolla con ellos/as, se sientan satisfechos con la educación que reciben, libres de expresar ideas, inquietudes, sugerencias y quejas, y recomienden el centro a otras personas con hijos/as en edad escolar.

En las Tablas 86, 87, 88 se muestran la media y la desviación

típica de la dimensión relativa a la facilitación del sentimiento de pertenencia de las familias hacia la institución educativa desde la percepción del profesorado, en función del distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa en la que imparten docencia y la titularidad del centro.

En primer lugar, se aprecian diferencias significativas entre los distintos distritos de ubicación de los centros ($P = ,001$). En este sentido, el profesorado, según su percepción, facilita significativamente de forma distinta el sentimiento de pertenencia de las familias del alumnado en los siguientes pares de distritos: Capital y Norte ($P = ,007$), a favor de Norte; Capital y Este ($P = ,029$), a favor de Capital; Norte y Sur ($P = ,044$), Norte y Este ($P = ,000$), en ambos casos a favor de Norte; y, Este y Oeste ($P = ,001$), a favor de Oeste. De este modo, en relación al tamaño del efecto, las diferencias existentes entre los distritos superaron el mínimo establecido por Cohen: Norte y Este ($d = 0,74$), y Este y Oeste ($d = 0,66$).

Tabla 86. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de sentimiento de pertenencia en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	124	4,52	0,497	0,001
Norte	42	4,71	0,378	
Sur	55	4,5	0,53	
Este	54	4,26	0,773	
Oeste	49	4,66	0,364	

Tabla 87. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de sentimiento de pertenencia en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	44	4,63	0,399	0,039
Ed. Primaria	175	4,59	0,447	
Ed. Secundaria	105	4,37	0,695	

Tabla 88. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de sentimiento de pertenencia en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	135	4,41	0,592	,000
Concertada	145	4,57	0,477	
Privada	44	4,73	0,524	

Por otro lado, la significación estadística se da entre las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria ($P = ,046$), a favor de Educación Infantil; y entre Educación Primaria y Educación Secundaria ($P = ,024$), a favor de Educación Primaria. Las diferencias encontradas no superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Por último, se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en la dimensión relativa a la facilitación del sentimiento de pertenencia al centro, considerando la titularidad del mismo ($P = ,000$). En este caso, dicha facilitación por parte del profesorado que imparte docencia en centros Privados es significativamente mayor en relación a la ejercida por los profesores/as de los centros Públicos ($P = ,000$) y de los Concertados ($P = ,001$). Igualmente, el profesorado de los centros Concertados facilita significativamente dicho sentimiento a las familias que los de los Públicos ($P = ,012$). Sin embargo, solo superó el mínimo establecido por Cohen la diferencia entre los de titularidad Privada y Pública ($d = 0,57$).

Elementos que favorecen y dificultan el sentimiento de pertenencia

Los centros dan a conocer y difunden las principales características de sus señas de identidad, por ejemplo, centro inclusivo, escuela sostenible, centro bilingüe, etc. De este modo, las familias se identifican con estas señas.

En esta línea, se destaca que las familias, alumnado y equipo de profesorado de estos centros tienen un fuerte sentimiento de pertenencia a tenor de la satisfacción que muestran y las pocas alusiones a dificultades o aspectos negativos que surgen en los grupos de discusión en relación a este aspecto. Por ende, el grado y la calidad de la participación de las familias en los centros favorece un sentimiento de pertenencia positivo, ya que ambos elementos se retroalimentan. En este sentido, el profesorado menciona que las familias traen sus hijos a estos centros porque saben que van a estar bien y porque se les va a tratar bien (32:37).

Las razones por las que las familias elijan el centro se explican muy claramente por el profesorado:

Profesor: A veces nos llaman familias que tienen pro-

blemas con los muchachos. Eso es bastante frecuente. Creen que aquí van a estar más atendidos, que la atención va a ser más personalizada. Y no es que todos vengan con problemas, sino que hay familias que creen que aquí se da un buen nivel y por todas las cosas que hay alrededor.

Profesora: Pues yo diría que también es por lo social, porque se hace muchas cosas que no se hacen en otros institutos. Lo curricular yo creo que se va a dar en todos. Pero luego, todo el tema social, yo creo que en la localidad carecen, o que se hace poco en otros institutos.

Entrevistadora: ¿Creéis que ese puede ser el punto a favor que las familias se sientan pertenecientes a la comunidad y a este IES?

Profesor: Yo creo que es un centro que abre sus puertas hacia el exterior, lo cual difumina un poco la línea de donde acaba el instituto, es un poco una metáfora. Es la idea de que, efectivamente, el instituto se abre. Y sobre todo, que cuando decimos, que se abre, también lo difunde. Lo que hacemos se muestra. No es un centro que oculte, que cierra sus puertas o vallas. Eso es lo que hacemos. Por lo general, mostramos lo que hacemos. Esto produce la sensación de que “no me engañan”. Y yo creo que les da un referente de seguridad. Creo que los padres a veces tienen muchos miedos de dónde puede ir su hijo o hija. Y en este caso, es un referente de seguridad porque no les decimos que les vayamos a proteger de las cosas que le vaya a suceder. Si no que vamos a intentar prevenir las cosas que puedan surgir, pero vamos a enseñarles a afrontarlas. Eso es una garantía de seguridad. “No me están protegiendo en un sitio”, sino que te están intentando proteger de otro modo, enseñándole a afrontar las dificultades que puedan surgir.

Profesora: Yo también creo que el boca a boca de la gente. Los alumnos salen felices de aquí. Por lo general, salen felices de haber estado aquí. Esa es la sensación que dan. Lo cuentan y lo transmiten a sus hermanos y quieren que vengan. Se les nota que están felices, aunque tengan dificultades académicas vienen felices al Instituto. Entonces, se hace una publicidad de boca a boca que al final... Académicamente en todos los institutos te van a enseñar, pero que estés a gusto en el Instituto es súper importante. De hecho, vuelven. Por ejemplo, un alumno lo había dejado hacia dos años y su madre quería

venir a preguntar cosas de futuro laboral o estudiar. Y vienen otra vez, como diciendo “allí me ayudaron” y vuelvo a pegar el salto y a ver si me pueden echar una mano. Y la puerta está abierta. O sea, que se siguen sintiendo pertenecientes a la comunidad educativa. Luego les ves, vienen a contarte.

Profesor: Vienen mucho a vernos (32:37).

Por otro lado, algunos aspectos que profesorado y familias mencionan de los centros que han contribuido a generar un sentimiento de pertenencia en toda la comunidad educativa son:

- El trato cercano y de compromiso por parte del profesorado generando mucha confianza en los profesionales del centro (22:88; 33:33; 33:34; 28:63).
- La ilusión y ganas del equipo de profesorado para implicarse. “La labor humana es la que tira del carro, para que esto funcione tiene que haber gente con ganas de implicarse” (8:69). “En el cambio del Equipo Directivo que hay una cosa que me parece fundamental que es la ilusión” (17:26).
- La actitud de escucha y los programas de acogida e integración. Son colegios que “acogemos, escuchamos” (8:23; 33:7).

Muchas de las familias que insisten en querer venir al centro es porque hablan de centro familiar, cercano, abierto... creo que eso lo debemos transmitir en las jornadas de puertas abiertas (...(queremos que sea algo que nos caracterice, y creo que lo estamos logrando; como colegio familiar que transmite seguridad a los padres, en cuanto a que su hijo va a estar atendido, no va a ser un nombre, va a ser una persona... (12:15).

- La apertura del centro a las familias pues favorece el sentimiento de “el cole somos todos” (4:18; 28:65).

Abres un poco tu clase, tu cole, tu mundo, entonces también tienes tiempo para hablar y las familias valoraban mucho eso. De que hemos visto cómo llevas tu clase, hemos visto a nuestro hijo en acción con sus compañeros, hemos visto el cole en su interior, y eso como que les da seguridad a los papás...les encanta (14:6).

Es una buena manera de entrar en las aulas [...] a mí

me sirvió para ver el funcionamiento, aunque tengo más referencias...también hay padres que les encantaría estar metidos en clase viendo, pero me parece una manera innovadora en comparación a lo que existía antes, que un padre entre en el colegio y vea el funcionamiento y hable del colegio de otra manera [...] (15:10).

En las familias te dicen “jope me he metido dentro y, madre mía, es que no me podía imaginar que en infantil la profesora como puede llevar a 24 alumnos y es que fíjate ¡qué paciencia, cómo les habla, cómo no sé qué!” y esa apertura les hace tener más reconocimiento de nuestro trabajo porque muchas veces se queda este trabajo en la sombra, y luego se enteran y dicen “si es que no paran, si es que están para arriba y para abajo; si es que entra un profesor; si es que viene no sé quién” (26:68).

- Crear comunidad y coherencia con las propuestas de participación en el centro. Abrir el centro a las familias para que participen (1:24).

También a las familias...conseguimos que cada vez se vayan abriendo más al centro porque ellos tienen que ver que en el centro, estamos todos en el mismo barco y todos tenemos que remar (20:10).

- Ser un centro abierto a los recursos del entorno (20:62) que, a su vez, trabaja por convertirse en un recurso en sí mismo para el entorno (21:12) ya que, como dice el profesorado, “cuanto más cerca están, más quieren al centro y mejor fama tiene” (20:33). Así, familias y alumnado hablan del centro, sintiéndose pertenecientes a “una gran familia” (21:10; 21:14).

- La filosofía inclusiva que se respira en el centro. Todas las actividades del centro, como el huerto, las comunidades de aprendizaje o los juegos colaborativos en el patio son inclusivas (4:14; 4:50; 4:51). Las madres destacan la implicación de los alumnos/as con el alumnado con discapacidad y el profesorado nuevo que llegan al centro, también perciben que el centro es distinto.

Y cómo implican al resto de compañeros, porque yo alguna vez estando por aquí he visto que la profesora les manda ir a secretaría [...] y ves cómo ese niño con el implante viene acompañado por otro niño... Es una pasada, la verdad”. “Que son niños de 4 o 5 añitos. Y dicen que

cuando se quita el aparatito le hablan igual de fuerte [...] y están todos los niños volcados con él en clase (1:69).

Comentaba un compañero que es de Educación Física (...(que le había dejado admirado cómo el alumnado de este centro, ya no solo los pocos conflictos, sino cómo era su actitud con el resto, y concretamente con los alumnos con necesidades educativas especiales, que veía que no había estado en un colegio como este (12:49).

- Los tipos y la cantidad de proyectos e iniciativas (28:63) y actividades extraescolares (28:17) que se llevan a cabo: Los proyectos de convivencia (33:33), Alumnos Ayudantes, Aula Interactiva, Aprendizaje y Servicio, etc. que se perciben como prácticas exitosas (17:20).

- La novedad.

Todos los proyectos que sean distintos, a la gente siempre les gusta [...]. Los coles en realidad, todos tienen matemáticas, todos tienen lengua, todos tienen excursiones, todos tienen Navidad. Entonces, hay que vender algo distinto [...]. En este pueblo, coles de Escuela Sostenible sólo hay dos. La gente lo pregunta [...] a lo mejor sólo hay una mamá, ¿oye tenéis algún proyecto de medio ambiente? Claro, porque si ya ha ido a más coles, han oído y te preguntan si tenemos alguna cosa distinta (2:35).

- La estabilidad de la plantilla, pues proporciona tranquilidad a las familias “hemos estado unos años con una plantilla estable de profesores, los padres saben casi con quién va a estar su hijo y eso les tranquiliza, porque eso es algo que les genera mucha incertidumbre” (12:21).

- El tamaño pequeño del centro que permite que todos se conozcan, profesorado, familias y alumnado. El reducido número de alumnos/as favorece que se conozcan entre ellos (4:22).

Nuestro punto fuerte es que somos un cole pequeño, muy familiar, todos nos conocemos, hay profes que llevamos aquí muchos años (...(eso al final hace que los padres cuando vienen a ver el cole, yo creo que eso se siente, estamos en un cole pequeño, todo es más accesible, las instalaciones, el llegar aquí, ver que los padres pueden participar en muchas actividades, eso es lo que nos hace un poco fuertes (8:17).

- Para uno de los centros, otro de los aspectos destacables en el ámbito de la pertenencia es la promoción de valores cristianos, que fomentan la cohesión de la comunidad educativa (22:71).

- A su vez, existe un alto índice de alumnado que es hijo/a de antiguos alumno/as, lo que refuerza los ideales del centro y su transmisión al entorno (22:85).

Las principales dificultades para desarrollar un sentimiento de pertenencia son la falta de participación, comunicación o desconocimiento. En este sentido, cuando no se promueve la participación de las familias, no se sienten pertenecientes al proyecto del centro (1:32). De este modo, el desconocimiento o la poca difusión del Proyecto Educativo influye negativamente. El hecho de ver cómo los hijos/as actúan y disfrutan con lo que hacen y cómo el profesorado implementa a través de los proyectos y tareas, la filosofía del centro hace que las familias se convenzan.

Es importante acercar a las familias al centro educativo porque forma parte de sus vidas, lo que más quieren (sus hijos) lo tenemos mucho tiempo [...]. Una frase que me gustó mucho es que no se puede conocer lo que no se ama, y no se ama lo que no se conoce, y es verdad que si no hay un sentimiento de identificación de conocer lo que se hace en el centro, al final por ahí vienen muchas veces los problemas del padre que ataca y profesor que se defiende, porque no hay sensación de estamos todos en el mismo barco. Si los padres y los profes no conocen, ahí hay un sentimiento de identificarse y de identidad con el colegio, que es muy importante (14:16).

De igual forma que ocurría anteriormente, la estabilidad de la plantilla se reconoce como un elemento que favorece el desarrollo del sentimiento de pertenencia, también la rotación del personal se percibe como un elemento que lo dificulta.

Es que al final quieres hacer una cosa y se me van diez, doce. Gente que a lo mejor está implicada [...] Pero sí, yo creo que lo importante es crear esas estructuras organizativas, que es lo que tú estás diciendo los seminarios que muevan, y lo más importante para mí es el apoyo del equipo directivo que lo impulse y que lo apoye y aquí lo hay [...] (17:26).

En este sentido, otros aspectos que dificulta el desarrollo de un sentimiento de pertenencia son las exigencias de la administración. Según señalan las familias de un colegio:

La burocracia ahoga en muchos casos, y eso limita muchísimo la creatividad de los profesores. Me parece que ese es el mayor hándicap. Eso está a nivel de todo el sistema educativo. Hay mucha burocracia, mucho temario, mucha memorización y poca innovación [...]. No es algo que corresponda a este centro, sino que es un mal que adolece el sistema educativo español. Pero el centro sí pone parte para que tú puedas sentirte parte de la comunidad (30:6).

Además, las críticas suelen venir a raíz de la falta o la mala información.

Pasa en todos los niveles. Si yo estoy en el café y le comento algo a mi compañera y no es algo oficial, que lo estamos hablando y tal, y a lo mejor mi compañera como lo haya entendido, se lo pasa a otra persona y se hacen los corrillos, y nadie viene a contarlo aquí. Al final lo que pasa es que en el corrillo se comenta todo [...] Se comenta alguna cosa como creemos que es y luego al final explotamos o en un claustro o vienen las mamás y se te juntan..." (2:40).

A continuación, se describe la percepción del profesorado respecto a las familias y alumnado, que es descrita por uno de los centros como "espectacular" (32:21). En este caso, se considera muy positiva la implicación de las familias en el colegio porque los resultados académicos están siendo más efectivos (5:6). Así, comentan que la AFA siempre está presente, ofreciendo tanto de recursos humanos como económicos en las actividades que se realizan en el centro (5:32). De igual forma, son conscientes que hay un porcentaje de familias que no tienen en cuenta al centro (5:28), no se implican por diversas razones.

Sin embargo, un colegio considera importante establecer unos límites con las familias.

Los colegios muchas veces hacemos como un bloque, está la parte de las familias y la parte de los profes. A ver, es cierto que hay que poner ciertos límites, tampoco el centro puede estar abierto porque luego cada uno

somos muy distinto. De hecho, aquí, hay familias que han participado y las he tenido que meter en el despacho y decirles: a ver, puedes participar, pero no te cojas hasta el hombro, ¿sabes? Tienes que tener un poco de cuidado, la gente tiene que saber que aquí estamos trabajando, no puedes venir aquí a hacer lo que quieras (2:10).

Por ejemplo, uno de los CEIP piensa que la entrada de las familias en las aulas no enriquece, porque hace que el profesorado se sienta vigilado, observado, nervioso y no pueda realizar adecuadamente su trabajo, es decir, "dificulta y no enriquece" (2:18)

Evidentemente no pueden pasar a todo. El otro día hablando con un amigo, decía que él quería hacer como en Finlandia, los padres van a las clases, están ahí un día y ven si los profes lo están haciendo normal o bien. Y le digo, vamos a ver, yo cuando viene el fontanero a mi casa, yo no estoy viendo lo que está haciendo porque yo no sé si lo hace bien o mal. Entonces, tú no tienes la capacidad para ver si lo está haciendo mal o bien en clase, entonces, por qué vas a pasar. Hay ciertas cosas que puedes participar, pero hay otras que tampoco lo vamos a permitir porque no tiene sentido [...] (2:17).

Es normal, ellos se van a poner nerviosos, lo van a hacer peor porque te sientes vigilado, observado, es que es normal que te sientas mal porque alguien entra a tu clase, porque nadie tiene que ir a verte, tú ya tienes tu plaza, no tiene por qué nadie venir a verte, ya estás evaluado (2:19).

Con respecto a la percepción de las familias respecto al profesorado, las familias entrevistadas están contentas con el equipo de profesorado (1:35) y con lo que está haciendo la dirección:

Yo estoy encantada, hoy por hoy [...]. Estoy súper contenta con lo que está haciendo la directiva. Como madre me siento más a gusto, la verdad es que sí [...]. Con el centro, con el profesorado que hay, con todo [...] (1:75).

Finalmente, las familias consideran que hay una importante diferencia con otros colegios de Madrid. La posibilidad de estar en el centro, colaborar y participar en actividades (4:25), por ejemplo, al implicarse en las fiestas que organiza la AFA es importante para ellos/as (4:27).

Objetivo 4. Contribución de las familias desde el hogar

Percepción de las familias

La dimensión relativa a la contribución de las familias desde el hogar para mejorar el proceso educativo de los hijos e hijas ha sido la mejor valorada por las familias del alumnado de la Comunidad de Madrid participantes en el estudio. En este sentido, en la Tabla 89 se observa que las familias contribuyen entre “bastante” y “mucho” en la educación de los hijos/as desde el hogar, facilitando el centro bastante dicha contribución. Todos los ítems superan con creces el estándar

de la escala propuesta (3), destacando por su alta valoración los referidos al fomento de las familias para generar un buen clima de estudio en casa, la información que tienen las familias sobre la asistencia de sus hijos/as a clase y el interés que muestran por las tareas escolares que el alumnado ha de realizar en el hogar.

Las Tablas 90, 91 y 92 muestran los estadísticos de la dimensión relativa a la contribución de las familias desde el hogar desde la perspectiva de estas, teniendo en cuenta el distrito de su vivienda, la etapa educativa que cursan los hijos/as y la titularidad del centro al que los mismos/as asisten.

Tabla 89. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar. Familias

	N	Media	Desviación Típica
Hablo con mi hijo/a sobre lo que se ha tratado en el aula	2.149	4,51	0,705
Fomento el buen clima de estudio en casa (motivándole hacia el estudio, facilitándole un lugar adecuado sin distracciones, recursos para el aprendizaje, etc.)	2.121	4,70	0,586
Manifiesto a mi hijo/a la confianza que tengo en él	2.145	4,62	0,627
Estoy informado de la asistencia de mi hijo/a a clase	2.122	4,85	0,548
Me intereso por las tareas escolares a realizar por mi hijo/a en casa	2.146	4,76	0,516
Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio	2.111	4,60	0,685
Estoy disponible para ayudar a mi hijo/a en las tareas escolares cuando me necesita	2.130	4,61	0,679
Felicito a mi hijo/a cuando realiza sus tareas escolares	2.111	4,62	0,742
Proporciono actividades extraescolares o complementarias a mi hijo/a (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.)	2.133	4,37	1,055
Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo/a en el estudio, estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado	2.113	4,56	0,742
Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.	2.130	4,58	0,706
En mi familia somos aficionados a la lectura	2.109	3,85	1,031
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	2.130	3,87	0,979
Procuró que mi hijo/a aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase	2.113	4,17	0,854
Comento con mi hijo/a sobre temas de actualidad o de carácter personal	2.119	4,23	0,871
GLOBAL	2.157	4,46	0,437
El centro promueve la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de los hijos	2.075	3,99	1,04

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 90. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.076	4,46	0,451	,176
Norte	237	4,44	0,395	
Sur	363	4,49	0,399	
Este	323	4,41	0,493	
Oeste	155	4,52	0,334	

Tabla 91. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	402	4,5	0,374	,000
Ed. Primaria	1.170	4,5	0,431	
Ed. Secundaria	568	4,36	0,471	

Tabla 92. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.231	4,44	0,456	,001
Concertada	659	4,51	0,413	
Privada	261	4,42	0,39	

Por un lado, se muestra que no hay significación estadística en la dimensión relativa a la contribución de las familias en el hogar, teniendo en cuenta el distrito en el que las mismas viven ($P = ,176$). Por otro lado, se ha hallado significación estadística en esta dimensión, en función de la etapa educativa que cursa el alumnado ($P = ,000$). En este sentido, las diferencias se encuentran entre Educación Infantil y Secundaria ($P = ,000$), a favor de Educación Infantil; así como entre Educación Primaria y Secundaria ($P = ,000$), a favor de Educación Primaria. Por último, con respecto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias no superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Asimismo, las familias que llevan a sus hijos/as a centros Concertados contribuyen más desde el hogar a la educación de los mismos/as en relación a los Públicos ($P = ,004$) y los de los Privados ($P = ,000$). Estas diferencias tampoco superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Percepción del alumnado

Al igual que en el caso anterior, la dimensión relativa a la contribución de la familia desde el hogar a la educación de los hijos e hijas ha sido la mejor valorada por el alumnado. En este sentido, la Tabla 93 muestra que, de forma general, desde la percepción del alumnado, dicha contribución es bastante frecuente. El alumnado considera por encima de “frecuentemente” que las familias fomentan el trabajo autónomo, reciben información de la asistencia a clase, manifiestan su confianza al hijo o hija, le proporcionan actividades extraescolares o complementarias, fomentan un buen clima de estudio en casa y están disponibles para ayudar en las tareas escolares cuando lo necesitan. En este sentido, según el alumnado, las familias comentan frecuentemente con ellos y ellas los temas de actualidad o de interés personal y están atentos a las tareas escolares y a los asuntos que se han tratado en clase.

Tabla 93. Estadísticos descriptivos sobre la contribución desde el hogar de las familias. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
Mis padres me preguntan por lo que se ha tratado en el aula	1.128	3,92	1,104
Mis padres me manifiestan su confianza en mí	1.120	4,29	0,961
Mis padres reciben información de mi asistencia a clase	1.102	4,38	1,038
Mis padres se interesan por las tareas escolares a realizar en casa	1.113	4,03	1,074
Mis padres me ayudan a organizar mi tiempo de estudio	1.119	3,15	1,428
Mis padres fomentan un buen clima de estudio en casa (motivando hacia el estudio, facilitando un lugar adecuado sin distracciones, recursos para el aprendizaje, etc.)	1.120	4,12	1,07
Mis padres están disponibles para ayudarme en las tareas escolares	1.121	4,12	1,045
Mis padres me felicitan cuando realizo las tareas escolares	1.107	3,55	1,378
Mis padres me proporcionan actividades extraescolares o complementarias (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.)	1.107	4,26	1,139
Mis padres fomentan que sea autónomo y responsable en mi estudio, estando pendientes, pero sin realizarme las tareas, ni estar siempre a mi lado	1.103	4,44	0,892
Mis padres vigilan que use de forma responsable los ordenadores, móviles, etc.	1.113	3,93	1,194
En mi familia somos aficionados a la lectura	1.101	3,23	1,275
En mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.	1.108	3,76	1,093
Mis padres procuran que aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase	1.104	3,55	1,229
Mis padres comentan conmigo temas de actualidad o de interés personal	1.102	4,06	1,104
GLOBAL	963	3,93	0,683
El colegio/instituto promueve que mis padres/madres se impliquen en mis aprendizajes	1.082	3,39	1,331

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Las Tablas 94, 95 y 96 muestran los estadísticos de la dimensión relativa a la contribución de las familias desde el hogar desde la percepción del alumnado, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa cursada y la titularidad del centro.

Por un lado, considerando la opinión del alumnado, existe significación estadística en lo que respecta a la dimensión percepción del alumnado sobre la contribución de las familias desde el hogar, teniendo en cuenta el distrito en el que

se sitúa el centro educativo ($P = ,000$). Dichas diferencias se han hallado entre las siguientes zonas de la Comunidad de Madrid: Capital y Norte ($P = ,046$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,000$), a favor de Sur; Capital y Este ($P = ,002$), a favor de Este; Capital y Oeste ($P = ,001$), a favor de Oeste; así como entre Norte y Sur ($P = ,032$), a favor de Sur. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias no superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Tabla 94. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	510	3,83	0,685	,000
Norte	151	3,96	0,637	
Sur	106	4,1	0,734	
Este	80	4,08	0,677	
Oeste	111	4,08	0,603	

Tabla 95. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	210	4,18	0,671	,000
Ed. Secundaria	753	3,86	0,67	

Tabla 96. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la titularidad del centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	497	3,94	0,728	,113
Concertada	385	3,89	0,655	
Privada	81	4,06	0,477	

Igualmente, se han hallado diferencias significativas en esta dimensión, en función de la etapa educativa que cursa el alumnado participante, a favor de la percepción sobre la implicación en el hogar de las familias por parte del alumnado que cursa Educación Primaria ($P = ,000$), frente a los de Secundaria, como se observa en la Tabla 128. Estas diferencias tampoco superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Por el contrario, no existe significación estadística en lo que respecta a la percepción del alumnado sobre la contribución de las familias en la educación de los hijos/as desde el hogar, en función de la titularidad del centro ($P = ,113$).

Percepción del profesorado

A nivel global, el profesorado piensa que facilita entre “bastante” y “mucho” la implicación en el hogar de las familias en el proceso educativo del alumnado, como se indica en la Tabla 97, siendo esta la dimensión mejor valorada por el profesorado. Concretamente, en este grado informan a las

familias sobre la asistencia de los hijos/as a clase; conversan con estas para que promuevan su autonomía y responsabilidad en el estudio, les animan para que estén pendientes de ellos/as, pero sin realizar sus tareas, ni estar siempre a su lado; comentan con las familias la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos/as y de que haya un buen clima de estudio en casa. De igual forma, hablan con estas para que infundan sentimientos de confianza a sus hijos/as, les feliciten cuando realicen tareas escolares; vigilen el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.; les animen para que desarrollen la afición por la lectura y les orientan para que encuentren momentos para hablar con sus hijos/as sobre lo que se trata en el aula.

Las Tablas 98, 99 y 100 muestran los estadísticos de la dimensión relativa a la facilitación de la contribución de las familias desde el hogar obtenidos desde la percepción del profesorado, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa en la que se imparte docencia y la titularidad del centro.

Tabla 97. Estadísticos descriptivos sobre facilitación de la contribución desde el hogar. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Oriento a los padres y madres para que hablen con sus hijos/as sobre lo que se trata en el aula	411	4,43	0,797
Animo a las familias a que expresen a sus hijos/as que confían en ellos	410	4,58	0,743
Informo a las familias sobre la asistencia de su hijo/a a clase	408	4,7	0,757
Promuevo que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos/as en casa	411	4,61	0,729
Comento con las familias la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos/as	404	4,63	0,768
Fomento en las familias que haya un buen clima de estudio en casa (motivando hacia el estudio, facilitando un lugar adecuado sin distracciones, proponiendo recursos para el aprendizaje, etc.)	407	4,59	0,789
Sensibilizo a las familias para que se muestren disponibles ante el requerimiento de los hijos/as en la realización de las tareas escolares	401	4,41	0,882
Invito a los padres y madres a felicitar a sus hijo/as cuando realizan sus tareas escolares	404	4,52	0,861
Informo a las familias sobre la importancia de que los hijos/as realicen actividades extraescolares o complementarias (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.)	407	4,01	1,01
Converso con las familias para que promuevan la autonomía y responsabilidad de sus hijos/as en el estudio, animándoles a que estén pendientes, pero sin realizar sus tareas, ni estar siempre a su lado	404	4,69	0,703
Hablo con las familias para que vigilen el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.	405	4,53	0,857
Animo a las familias a que desarrollen la afición por la lectura	404	4,52	0,873
Fomento en las familias que asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, con sus hijos/as etc.	396	4,03	1,087
Invito a las familias para que sus hijos/as apliquen en la vida cotidiana lo aprendido en clase	400	4,35	0,938
GLOBAL	406	4,47	0,83
En general, el centro facilita la implicación de los padres y madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos/as	413	4,5	0,713

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 98. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la contribución en el hogar en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	141	4,5	0,646	,264
Norte	40	4,44	0,649	
Sur	65	4,49	0,558	
Este	57	4,33	0,768	
Oeste	48	4,54	0,684	

Tabla 99. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la contribución en el hogar en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	45	4,62	0,567	,005
Ed. Primaria	184	4,51	0,65	
Ed. Secundaria	122	4,35	0,684	

Tabla 100. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la contribución en el hogar en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	45	4,62	0,567	,005
Ed. Primaria	184	4,51	0,65	
Ed. Secundaria	122	4,35	0,684	

En relación a esta mirada, se coincide con la opinión de las familias, tampoco se ha obtenido significación estadística en lo que respecta a la dimensión relativa a la contribución de las familias desde el hogar, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa el centro educativo ($P = ,176$).

En contraposición, se han hallado diferencias significativas en esta dimensión, en función de la etapa educativa en la que imparte docencia el profesorado informante ($P = ,005$). Las diferencias se encuentran entre Educación Infantil y Secundaria ($P = ,004$), a favor de Educación Infantil; así como entre Educación Primaria y Secundaria ($P = ,010$), a favor de Educación Primaria. En lo referente al tamaño del efecto, estas diferencias no superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Asimismo, existe significación estadística en lo que respecta a la facilitación del profesorado para que las familias contribuyan en la educación de los hijos/as desde el hogar, en función de la titularidad del centro ($P = ,025$). En este senti-

do, las diferencias significativas se encuentran entre los centros Públicos y Concertados ($P = ,036$), a favor de los Concertados; así como entre los Públicos y los Privados ($P = ,023$), a favor de los Privados. Por último, estas diferencias tampoco superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Elementos que favorecen y dificultan la implicación en el hogar

En general, en este ámbito se hace referencia a que las familias se implican en el día a día de sus hijos/as, en el hábito de trabajo, que estudien, entre otros aspectos. En este sentido, esta percepción es compartida por el profesorado y las familias. “La mayoría de los padres sí colaboran con los chicos y sí colaboran con el centro [...]. Solo hay dificultades en un número reducido de casos” (29:21). Por ende, la labor de las familias en el hogar es muy importante para apoyar a sus hijos/as. Esta ayuda familiar va desde:



- Controlar la asistencia al instituto, pues si el alumno/a no asiste, el instituto envía un mensaje. “Madre: Si un niño llega tarde está controlado. Se avisa al padre. Si el niño no viene, se avisa al padre. Tú no puedes cerrar los ojos” (33:42).
- Controlar la realización de las tareas, si no se realizan se envía una nota a la familia. No obstante, en la etapa de Educación Secundaria, las familias controlan la realización de tareas a cierta distancia. De forma que ya no se ponen al lado de sus hijos/as a ayudarles. Este hecho se debe a dos razones principales, por un lado, los chicos/as demandan cierta autonomía y distancia, y por otro lado, la dificultad de las materias supone una limitación de conocimientos necesarios para ofrecer esa ayuda.
- Facilitar los recursos materiales, desplazamientos a la biblioteca o reuniones entre los hijos/as con los grupos de trabajo.
- Proporcionar clases particulares en caso de que se necesite para reforzar la materia.

Por un lado, los beneficios de que la familia se implique en el hogar es que los niños/as adquieren rutinas y facilitan que posteriormente el profesorado pueda corregir en clase (1:58; 1:61). Asimismo, las familias consideran que su labor en el hogar es aumentar la autonomía de sus hijos/as para el futuro:

Quando llegan a cierta edad, por ejemplo, el profesor te propone que los dejes solos, que cada cierto periodo entres y le pregunte, oye necesites que mamá o papá te expliquen y tal. Eso está bien así, en ese sentido, porque claro, llegará un punto en la Universidad que yo no podré ayudar a mi hija, básicamente porque yo no he llegado a estudiar hasta ese punto. Entonces no podré. Y me gusta que ella tenga su propia autonomía porque si algún día ella quiere seguir adelante, va a ser ella (1:62).

En la ESO [los alumnos y las alumnas] somos ya más autónomos. Y nos manejamos más nosotros solos, ya los padres no tienen que estar tan encima nuestro, o sea, nosotros sabemos lo que tenemos que hacer y lo hacemos (22:35).

Por ejemplo, en uno de los CEIP tratan de facilitar el trabajo para que los niños/as no necesiten ayuda en casa, que puedan hacer el trabajo de forma autónoma. Hay un criterio para los deberes y es que no suponga mucha carga para el alumnado y que este pueda hacerlo solo. De este modo, se busca que no se produzcan diferencias en función de recibir o no la ayuda desde el hogar.

Por otro lado, la conciliación del tiempo con la familia y el trabajo es una de las dificultades recurrentes (26:54). Como señalaba una profesora:

Se ven niños y niñas que les suelen faltar los deberes, un poco frecuente, ves que tiene que ver, no con que no quieran implicarse, sino porque han estado trabajando hasta tarde tanto el papá como la mamá, han estado con los abuelos y con ellos no es lo mismo (... (ellos te lo explican y entiendes que, pese a no poder, lo intentan (12:24).

Sin embargo, a juicio del profesorado, el nivel de implicación de las familias en el hogar es variable. El problema se percibe en alumnado que tiene un ambiente familiar complicado. En este sentido, se considera que la escuela y el instituto son “un elemento de compensación de la desigualdad socio-familiar que existe. Somos precisamente los centros educativos los que tenemos que incidir en esa compensación” (32:48). En esta línea, el profesorado comenta que la poca implicación es unas veces por cuestiones socio-culturales, pues no entienden la importancia de la implicación familiar en la vida escolar de sus hijos e hijas.

Hay de todo, depende mucho de la situación de la familia, del trabajo que tengan, de cómo puedan estar, hay familias que no se pueden implicar con los niños (... (ya sea por tiempo, por situación social, económica, eso muchas veces dificulta ese apoyo que tendrían que tener los niños en casa (8:27).

Venía la abuela, pues tenía la custodia la abuela, y ella no sabía leer. Según entraron en el taller, la pobre no fue capaz de poner su nombre ni su número de teléfono. Se lo pidió a la que estaba al lado. Entonces, la que estaba en el taller para potenciar la lectura en casa se quedó como diciendo “Dios mío”. Fue muy triste (29:24).

En este sentido, esta baja implicación es atribuida a la falta de hábitos de trabajo, esfuerzo y exigencia de las familias al alumnado.

Casos muy contados son aquellos que les da un poco igual, por muchas notas que manden los tutores y que te tienes que implicar [...] además ves que el niño tiene capacidad y potencial, pero no hay hábito de trabajo en casa porque no le dan importancia al trabajo escolar, pero ahí es complicado llegar (12:25).

Falta que les aprieten un poquito las tuercas a sus hijos [...] a nivel de comportamiento y a nivel de exigencia. Son niños que se exigen muy poquito y, bueno, cuando hablas con los padres pues siempre sacan lo positivo de los niños y no ven que tengan otro tipo de carencias, tanto social como académica (2:43).

Por ejemplo, en los centros con mucha población inmigrante la forma de implicarse de las familias en el hogar varía mucho (26:25), pero es siempre positiva y están abiertos a escuchar los consejos del profesorado (26:26). Además existe una colaboración “codo con codo” (26:28) y valoran muy positivamente los esfuerzos que las familias llevan a cabo para la mejora de la educación de sus hijos e hijas:

Desde el sector inmigrante, la educación lo ven como una oportunidad de promoción y es increíble, madres que se tiran trabajando a lo mejor de internas toda la semana, o de siete de la mañana a diez de la noche y sí que ven que esto es la posibilidad, este sector, por lo menos, lo tiene claro que es esto o nada. Y esas madres sí que te llaman [...] y el niño está solo en casa, pero ellas están encima (20:23).

A su vez, es interesante destacar la evaluación que hacen las familias de su implicación, consideran que tienen que escuchar activamente a sus hijos/as: “hay que escucharlos desde el principio, cuando te empiezan a contar tienes que escucharlos” (25:57). “Lo que te parece una tontería para ellos es un problema real. Que un niño haya dicho cualquier cosa. Es que es su problema, y nos cuesta un poquito bajarnos a ese nivel” (25:56). “Escuchar más a los tuyos, es verdad. Cuando sales de aquí “Mamá”, te cuentan lo que sea y dices “déjalo, ya en casa” (25:55).

Objetivo 5a. Implicación familiar en la Asociación de Familias de Alumnos (AFA)

Percepción de las familias

La implicación de las familias en la AFA de los respectivos centros participantes es la dimensión peor valorada por los padres y madres del alumnado. En la Tabla 101 se aprecia que, si bien se supera el valor mínimo recomendable (3) en lo referente a lo que es dicha asociación, ni en el resto de ítems ni de forma global, se llega a dicho valor. Tampoco el centro fomenta suficientemente la participación en la AFA de los progenitores del alumnado. En este sentido, se podría poner especial atención para procurar que las familias conozcan a los miembros de la Junta Directiva de la AFA, consulten la información sobre esta asociación en su web, redes sociales, etc., asistan a las asambleas generales o reuniones de la misma, participen en las actividades organizadas por la AFA, se impliquen en su gestión, se conciencien para formar parte en alguna ocasión de la Junta Directiva de la asociación y consideren a la AFA como una comunidad que acoge.

En las Tablas 102, 103 y 104 se indica la media y la desviación típica de la dimensión relativa a la implicación familiar en la AFA del centro, en opinión de las familias, considerando el distrito en el que viven las familias, la etapa educativa que cursan los hijos/as y la titularidad del centro al que los mismos/as asisten.

En primer lugar, en la significación estadística de esta dimensión, según la información aportada por las familias, existen diferencias significativas en relación con el distrito en el que estas habitan ($P = ,176$). Tales diferencias se hallan entre los siguientes pares de distritos: Capital y Norte ($P = ,025$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,000$), Capital y Este ($P = ,000$), Capital y Oeste ($P = ,001$), a favor en todos los casos de Capital; Norte y Sur ($P = ,000$), Norte y Este ($P = ,000$), Norte y Oeste ($P = ,000$), a favor en todos los casos de Norte; Sur y Este ($P = ,008$), a favor de Este; así como entre Sur y Oeste ($P = ,017$), a favor de Oeste. Con respecto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias no superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

No se han encontrado diferencias significativas en lo que respecta a la implicación familiar en la AFA del centro, en función de la etapa educativa cursada por el alumnado ($P = ,237$).

No obstante, sí hay significación estadística en esta dimensión, en función de la titularidad del centro al que acuden los hijos e hijas ($P = ,000$). Dicha significación estadística se ha

observado entre todos los pares posibles al combinar la variable categórica mencionada, es decir, entre centros Públicos y Concertados ($P = ,000$), a favor de los Públicos; Públicos y Privados ($P = ,000$), a favor de los Privados; así como entre Concertados y Privados ($P = ,000$), a favor de los Privados. Estas diferencias tampoco superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Tabla 101. Estadísticos descriptivos sobre la implicación familiar en la AFA. Familias

	N	Media	Desviación Típica
Sé lo que es la AFA (Asociación de Familiares de Alumnos) del centro	2.048	3,27	1,500
Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AFA (Asociación de Familiares de Alumnos)	2.040	2,96	1,464
Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AFA	2.035	2,33	1,438
Recibo información sobre las actividades organizadas por la AFA	2.021	2,91	1,533
He consultado información de la AFA a través de la web, redes sociales, etc.	2.022	2,25	1,379
Asisto a las asambleas generales o reuniones de la AFA del centro	2.021	1,76	1,145
Participo en las actividades organizadas por la AFA	2.004	1,99	1,253
Me implico en la gestión de las actividades organizadas por la AFA	1.992	1,73	1,122
Soy, he sido o estaría dispuesto o dispuesta a ser miembro de la Junta Directiva de la AFA del centro	1.963	1,85	1,216
Siento a la AFA como una comunidad que me acoge	1.870	2,24	1,364
Percibo que la AFA representa los intereses de las familias	1.855	2,69	1,438
GLOBAL	2.077	2,35	1,104
El centro fomenta la participación en la AFA y de los padres y madres del alumnado	1.779	2,83	1,459

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 102. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en la AFA en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.047	2,48	1,098	,000
Norte	233	2,66	1,125	
Sur	333	1,98	1,019	
Este	313	2,18	1,100	
Oeste	148	2,18	1,009	

Tabla 103. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en la AFA en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	375	2,35	1,182	
Ed. Primaria	1.135	2,39	1,093	,237
Ed. Secundaria	550	2,3	1,068	

Tabla 104. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en la AFA en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.189	2,39	1,117	
Concertada	638	2,19	1,047	,000
Privada	244	2,65	1,107	

Percepción del profesorado

De forma global, como se aprecia en la Tabla 105, los profesores y las profesoras informantes perciben que facilitan entre “poco” y “algo” la implicación de las familias en la AFA de los respectivos centros, considerando que por encima de “algunas veces” la institución educativa fomenta la participación en la AFA de las familias del alumnado. El resto de aspectos de esta dimensión han sido valorados por debajo del valor medio recomendado (3). Así, el profesorado de la Comunidad de Madrid deberían plantearse emprender las siguientes acciones para la mejora de la implicación de las familias en las AFA de los respectivos centros: procurar que las familias sepan qué es la AFA, informarles acerca de dónde pueden localizar información sobre esta en la web, de cómo está organizada y cómo funciona, quién forma parte de la misma y cómo se puede ser miembro, qué actividades organiza y cómo pueden participar o colaborar en la AFA. De igual manera el profesorado podrían promover más que las familias asistan a asambleas o reuniones y que vean en estas un lugar de acogida, donde están representados sus intereses.

En las Tablas 106, 107 y 108, desde la perspectiva del profesorado, se indica la media y la desviación típica de la dimensión referente a la facilitación de la implicación familiar en la AFA del centro, considerando el distrito del mismo, la etapa educativa en la enseña el profesorado y la titularidad de la institución.

Por un lado, respecto a la significación estadística de esta dimensión, según el profesorado existen diferencias significativas en relación con el distrito en el que se sitúa el centro educativo ($P = ,000$). Concretamente, estas diferencias se hallan entre los siguientes pares de distritos: Capital y Norte ($P = ,000$); Norte y Sur ($P = ,000$); Norte y Este ($P = ,000$); y, Norte y Oeste ($P = ,000$), en todos los casos a favor de Norte. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias superaron siempre el mínimo establecido por Cohen: Capital y Norte ($d = 0,89$), Norte y Sur ($d = 0,95$), Norte y Este ($d = 1,17$), Norte y Oeste ($d = 1,05$).

De forma similar a lo ocurrido con las familias, no se han encontrado diferencias significativas en lo que respecta a la facilitación de la implicación familiar en la AFA del centro, por parte del profesorado, en función de la etapa educativa impartida ($P = ,471$).

Por el contrario, sí existe significación estadística en esta dimensión, en función de la titularidad del centro en el que trabaja el profesorado participante ($P = ,000$). Dicha significación estadística se ha observado entre todos los pares posibles al combinar la variable categórica mencionada, es decir, entre centros Públicos y Concertados ($P = ,009$), a favor de los Públicos; Públicos y Privados ($P = ,000$), así como entre Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) cuando se comparaban los informantes de los Privados con los de Públicos ($d = 0,80$) y Concertados ($d = 1,16$).

Tabla 105. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en AFA. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Procuro que las familias sepan qué es la AFA (Asociación de Familiares de Alumnos) del centro	335	2,94	1,362
Hablo con las familias para que estén informadas de la organización y funcionamiento de la AFA	326	2,62	1,293
Fomento que las familias conozcan a los miembros de la Junta Directiva de la AFA	324	2,46	1,317
Animo a las familias para que se informen sobre las actividades organizadas por la AFA	328	2,78	1,335
Potencio que las familias consulten información sobre la AFA a través de la web, redes sociales, etc.	324	2,61	1,32
Promuevo que las familias asistan a las asambleas generales o reuniones de la AFA del centro	323	2,46	1,3
Invito a las familias a que colaboren y participen en las actividades organizadas por la AFA	326	2,63	1,34
Fomento que las familias se impliquen en la gestión de las actividades organizadas por la AFA	325	2,47	1,304
Oriento a las familias para que formen parte de la Junta Directiva de la AFA del centro	322	2,27	1,265
Cuando tengo la oportunidad, hablo con miembros de la AFA para que sea una comunidad que acoja a todas las familias del alumnado	320	2,44	1,349
Hago saber a la AFA la importancia que tiene que la asociación represente los intereses de todas las familias	317	2,38	1,295
GLOBAL	324	2,61	1,32
En general, el centro fomenta la participación en la AFA de los padres y madres del alumnado	323	3,29	1,398

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 106. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en la AFA en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	123	2,51	1,155	,000
Norte	39	3,57	1,216	
Sur	47	2,49	1,052	
Este	46	2,27	0,994	
Oeste	40	2,31	1,195	

Tabla 107. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en la AFA en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	38	2,53	1,120	,471
Ed. Primaria	160	2,66	1,227	
Ed. Secundaria	98	2,47	1,153	

Tabla 108. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en la AFA en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	143	2,6	1,145	,000
Concertada	115	2,23	1,001	
Privada	39	3,58	1,304	

Elementos que favorecen y dificultan la implicación en la AFA

La implicación de la AFA supone unos beneficios que influyen en la difusión de las actividades que se hacen en el centro ayudando a que la información llegue a todos y todas. De esta forma, se promueve que se reconozca al colegio o instituto como un centro activo y comprometido (34:41; 28:32).

Los beneficios de la implicación de la AFA repercuten en todo el colegio. Por ejemplo, en uno de ellos han conseguido que la implicación vaya más allá de participar y organizar actividades extraescolares, fiestas, etc., sino que han cambiado el concepto de implicación y han favorecido que vengan al colegio a colaborar, por ello, organizaron los “equipos de familias talentosas”.

Al principio, la AFA se implicaba en festividades concretas (castañada, se vestían de reyes y repartían regalos, la chocolatada). Pero ya, hasta ahí. Pero queríamos que hubiese más implicación [...] Si querían participar [...] Si se me da bien hacer esto, por qué no puedo venir al cole a hacerlo (2:15).

Entre los aspectos que facilitan la implicación de la AFA en el centro, están los recursos personales, los organizativos y espacio-temporales.

Frecuentemente, el número de socios en la AFA no es elevado, solo dos centros mencionan explícitamente que sí lo es o que ha aumentado (28:16), pero no así el número de personas que se quieren implicar y hacer cosas (28:31; 4:63) y esto “puede llegar a quemar” (28:35). En este sentido, “necesitamos gente” (4:69). En general, hay un grupo de familias que participa en casi todas las actividades que se pro-

ponen, sin embargo, hay familias que apenas están presentes en la vida del centro. Los miembros de la junta directiva de las AFA son personas activas y participativas (26:65), pero no son muchos y el resto de las familias se implican poco (28:16; 28:30).

En todos los centros, el número de madres implicadas en la AFA es superior al de padres. “A veces hay más tiempo porque las mamás no suelen trabajar y tienen más tiempo” (31:14).

En este sentido, las madres valoran la implicación de cada familia en la AFA, y más si es extranjera (4:83). Para fomentarlo, organizan actividades inclusivas en las que se ofrecen alternativas alimenticias para que se integren todas las familias (4:83). La relación personal de las familias implicadas en la AFA con otras familias del centro favorece que vengan (4:84). Las madres de la AFA le dan mucha importancia a que el resto de las familias estén implicadas porque necesitan voluntarios/as (4:69) y tienen que convivir muchos años juntos (4:84). Un aspecto que se explicita es que las AFA suelen estar formadas por familias que se conocen.

Cuando se constituyen las AFA suelen estar formados por padres de hijos en la misma clase, al final son un grupo de padres que se conoce, se llevan bien, también por eso funciona bien, porque no son gente desconocida, varios se implican y dicen “vamos a tirar del carro” y entre ellos llevan la iniciativa (8:37).

En uno de los centros comentan, que para dar valor a las actividades y al trabajo que se hace desde la asociación, el equipo directivo está siempre presente en las actividades que organiza la AFA. “Si les exijo algo, les tengo que dar (...) Vamos a buscar acuerdos [...]. Sin diálogo, no vamos a ningún lado” (2:58).

En esta línea, uno de los principios de las AFA es que los recursos económicos que consiguen sean para facilitar actividades y proyectos para el alumnado, no solo para los socios que pertenecen a la AFA (4:78). Sin embargo, en uno de los IES, los problemas económicos que tienen las familias hacen que sea imposible pertenecer a este organismo (23:26). Por el contrario, en otro de los IES afirman que subvencionan a los que no pueden pagar.

Madre: No hay beneficio alguno porque si hay familias que tienen dos niños se les subvencionan y se les paga (33:60).

Madre: En el Proyecto del huerto les damos la subvención que nos dan para que la profesora encargada del huerto pueda comprar cosas. Pero yo no estoy en el huerto con ellos. Ellos lo gestionan. Es para todos los niños, sean o no sean de la AFA (33:61).

Por ende, las actividades resultan económicas (4:78). La AFA lo organiza, el colegio cede las aulas y el ayuntamiento colabora (4:30; 4:80). De este modo, realizan una gran labor de ayuda en aspectos económicos facilitando, por ejemplo, el préstamo de libros o el viaje de fin de curso (23:27).

Por otro lado, respecto de los aspectos organizativos y espacio-temporales que facilitan la labor de la AFA, comentan que colaboran varias instituciones. Por ejemplo, en la fiesta que organiza la AFA, han colaborado tanto el colegio como el ayuntamiento. El colegio les ha prestado materiales para los juegos y el ayuntamiento les ha cedido la plaza del pueblo, proporcionándoles un equipo de música y una barra con un grifo de cerveza (4:27). En este sentido, el hecho de que los centros potencien que sean las AFA, las instituciones organizadoras de las fiestas del colegio (4:23) facilita la sostenibilidad de sus actividades, pues la fiesta de fin de curso les permite tanto celebrar el fin de curso, como financiarse para el año que viene (4:31).

De este modo, el centro ayuda a la AFA ofreciéndoles recursos, tanto del propio centro como el equipo de orientación –orientadora y Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad–, como de fuera del centro –trabajadora social del mu-

nicipio–, para que puedan dar respuesta a las necesidades del resto de familias (4:34; 4:35).

Además, la reunión con la AFA de otros colegios de la zona, permite compartir ideas que están funcionando para que las familias participen más (4:81; 4:82).

Uno de los elementos que dificulta la implicación en la AFA, es, como se viene aportando, la conciliación del tiempo y el trabajo (35:14).

La AFA conlleva responsabilidades de día y de tarde. Lleva las extraescolares que son por la tarde y es que hay madres que no podemos por las tardes al tener niños pequeños, es un poco complicado. Hay ciertas mamás que sí colaboran porque también tienen sus niños, lo que pasa es que sus niños hacen las actividades en el cole y no hay problema (1:21).

En esta línea, algunas de las dificultades son el hecho de no tener ningún tipo de ayuda excepto las cuotas de socios (4:32). Por ende, la AFA intenta movilizar a las familias del centro, pero terminan siendo las mismas personas las que participan en las distintas actividades, como señalaba una madre:

En la AFA intentamos hacer actividades, para padres, que sean gratuitas, pero al final funciona mucho los dos últimos días de [...] venga animaros a participar y acabamos participando los cuatro papás de tu entorno [...] (7:2).

Otras razones que dificultan son la rivalidad entre miembros de la AFA. “Hemos tenido muchísimos problemas [...]. La antigua dirección no cuadraba bien con la AFA, surgieron incluso dos AFA en el centro” (2:57).

En otro orden, los recursos tecnológicos son un elemento importante que favorece la comunicación y difusión. Sin embargo, en uno de los casos, el cambio de gestionar en papel las matrículas del curso y las afiliaciones a la AFA a digitalizarlo supuso que decreciera en el número de asociados (28:34).

A partir de los comentarios que realizan tanto profesorado como familias se percibe que los canales de comunicación entre familias y escuela son variados y no prefijados. Cuando hay problemas, las familias se ponen en contacto, unas veces con la AFA para que lo transmita, bien sea al equipo directivo o bien al profesorado y otras recurren directamente al equipo directivo del centro sin pasar por la AFA. A pesar de que la AFA canaliza las inquietudes de las familias y solicita recursos al centro (4:34; 4:36; 5:36).

El profesorado señala que las familias acuden a la AFA de manera particular cuando tienen alguna queja o reivindicación, como señala un miembro del equipo directivo, mostrando un caso concreto que ha ocurrido este curso:

Este año hemos decidido no dar los exámenes [...], pues a través de la AFA llegan quejas o reclamaciones, quieren saber por qué se ha decidido esto, si se puede hacer algo para volver a la medida anterior de entregar los exámenes, sí que ha habido un poco de preocupación y ahí utilizan la AFA para canalizar, para poder llegar a nosotros (8:36).

Sin embargo, las familias que pertenecen a la AFA hablan de cómo en ocasiones sienten que esta vinculación tiene poca utilidad. Una madre señalaba:

Al final acabas un poco cansada porque no hay una participación excesiva, ni utilizan la AFA como cauce hablar de algún problema con el centro. Sé que muchas veces se va al equipo directivo por ese trato tan cercano que hay con el profesor y la AFA como tal no sirve como canalizador para moverse (7:2).

A pesar de ello, la evaluación que hacen de la labor de la AFA es positiva. En este sentido, consideran que hay mucha participación en algunas actividades (Carnaval y otras actividades puntuales), y esto les hace sentir que su centro es singular y diferente. El grado de implicación para ayudar no es alto, pero sí se ha aumentado el número de socios y el agradecimiento de las familias hacia las organizadoras (4:78).

Como señalaba una madre:

Ha habido de todo, se han implicado muchas personas, otras nada [...] pero hemos hecho muchas cosas y hay mucha piña en el cole [...] no todos los colegios salen en Carnavales así, todo el colegio juntos, y eso une mucho (11:30).

Como propuestas de mejora, uno de los centros considera que no es suficiente que las familias contribuyan económicamente como socios (4:69). El objetivo de esta AFA es poder recaudar fondos y autofinanciarse para todo el año gracias a la organización de la fiesta de fin de curso (4:31). De este modo, destacan el éxito de las actividades por ser económicas, abiertas a todo el alumnado y son una manera de captar socios (4:80). Por ende, en algunos centros quieren fomentar la transparencia (4:77).

Por ejemplo, para captar a las familias rumanas, una de las madres aprendió en un encuentro de AFA que tenían que proponerle a una de las líderes de la comunidad rumana que preparase una comida para que vinieran las demás (4:82). El hecho de tener relación personal con algunas familias favorece que se involucren en la AFA (4:84).

En este sentido, han sacado algunas propuestas, por ejemplo, el Mindfulness en familia, y el profesorado destaca cómo se implican para sacar propuestas de este tipo en las que las familias puedan participar. De este modo, algunas actividades que organizan y financian la AFA son:

- Talleres, cursos, actividades extraescolares.
- El huerto escolar.
- Fiestas (23:120).
- Concursos y premios (23:121; 22:94).
- Búsqueda de beneficios para el alumnado como “varios tipos de seguros de alumnado más allá del obligatorio” (22:40).

Objetivo 5b. Implicación en el Consejo Escolar del Centro

Percepción de las familias

A nivel global, la implicación de las familias en el CE, según estas, es superior a la que se da en la AFA, como se observa en la Tabla 109. No obstante, a excepción del conocimiento que tienen las familias sobre lo que es este órgano colegiado y del que poseen acerca de las funciones de sus representantes, ni en general, ni en el resto de ítems de esta dimensión se han obtenido valoraciones que alcancen el valor mínimo requerido (3). En este sentido, tampoco el centro potencia suficientemente la participación familiar en el CE. Los aspectos más susceptibles de mejora son la información que

se posee sobre: quiénes son los representantes de las familias en el CE, las decisiones tomadas en las reuniones realizadas en este órgano, las candidaturas de las familias que se presentan, la participación en sus elecciones, la disponibilidad para ser representante en las mismas, así como las consultas realizadas por los representantes de las familias en el CE al resto de padres y madres del alumnado de cada centro y la información aportada por aquellos sobre las decisiones tomadas.

En las Tablas 110, 111 y 112 se indica la media y la desviación típica de la dimensión implicación familiar en el CE, teniendo en cuenta el distrito en el que viven las familias del alumnado, la etapa educativa que este cursa y la titularidad del centro al que asiste.

Tabla 109. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE. Familias

	N	Media	Desviación Típica
Sé lo que es el CE del centro	1.994	3,62	1,344
Conozco las funciones de los representantes del CE del centro	1.993	3,15	1,412
Estoy informado/a de la organización y funcionamiento CE	1.992	2,94	1,416
Conozco a los representantes de las familias del CE del centro	1.999	2,31	1,403
Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del CE	1.978	2,55	1,429
Estoy informado/a sobre el calendario o proceso de las elecciones a CE del centro	1.974	2,92	1,485
Recibo información sobre las candidaturas de padres y madres que se presentan a las elecciones al CE	1.970	2,59	1,476
Participo en las elecciones al CE	1.962	2,06	1,408
Soy, he sido o estaría dispuesto/a a presentarme como representante de las familias en el CE	1.942	1,83	1,218
Los representantes de padres y madres en el CE consultan a las familias sobre temas de su interés a tratar en el CE del Centro y les informan de las decisiones	1.846	2,39	1,362
GLOBAL	2.058	2,81	1,409
El centro potencia la participación de las familias en el CE del centro	1.824	2,81	1,409

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 110. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.028	2,69	1,122	,000
Norte	231	2,9	1,004	
Sur	338	2,55	1,134	
Este	311	2,52	1,061	
Oeste	147	2,64	1,042	

Tabla 111. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	378	2,78	1,148	,001
Ed. Primaria	1.126	2,69	1,097	
Ed. Secundaria	537	2,51	1,068	

Tabla 112. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.193	2,8	1,077	,000
Concertada	633	2,45	1,074	
Privada	226	2,55	1,209	

Los datos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre distritos en lo que respecta a la dimensión implicación familiar en el CE ($P = ,000$). Dichas diferencias se hallan entre los siguientes pares: Capital y Norte ($P = ,003$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,030$), Capital y Este ($P = ,015$), en ambos casos a favor de Capital; Norte y Sur ($P = ,000$), Norte y Este ($P = ,000$), así como entre los distritos Norte y Oeste ($P = ,010$), en los tres casos, a favor de Norte. En relación al tamaño del efecto, estas diferencias no superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Igualmente, según la percepción de las familias del alumnado, también hay significación estadística en esta dimensión en lo relativo a la etapa educativa cursada por el alumnado ($P = ,001$). Concretamente, las familias cuyos hijos e hijas cursan la etapa de Educación Secundaria, se implican significativamente menos en el CE, en relación a aquellas cuyos hijos e hijas cursan las etapas de Educación Infantil ($P = ,001$) y Educación Primaria ($P = ,002$). Estas diferencias tampoco superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Por último, cabe señalar que existen diferencias significativas en la implicación familiar en el CE, en función de la titularidad del centro al que asisten los hijos/as ($P = ,000$). El contraste de hipótesis dos a dos indica que tales diferencias se hallan entre los centros Públicos y Concertados ($P = ,000$), y Públicos y Privados ($P = ,002$), en ambos casos a favor de los Privados. Estas diferencias tampoco superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,5).

Percepción del alumnado

Antes de referirnos a la implicación del alumnado en el CE, se indican algunos aspectos relativos a la delegación de alumnos y alumnas. Al respecto, según el propio alumnado, la participación como delegados y delegadas de clase solo ha ocurrido “a veces” o con cierta frecuencia, como se muestra en la Tabla 113. En este sentido, todas las respuestas se aproximan a la media global, excepto la correspondiente a la realización de reuniones convocadas por el delegado o delegada para asuntos de interés del grupo que está por debajo de la media establecida como recomendable (3).

Tabla 113. Estadísticos descriptivos sobre la delegación de estudiantes. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
El centro se preocupa de formar a los delegados de alumnos para que puedan realizar bien su función	268	3,67	1,244
La figura del delegado de alumnos ayuda al buen funcionamiento de los grupos de alumnos	272	3,54	1,235
En tu clase realizáis reuniones de alumnos convocadas por el delegado para tratar asuntos de interés para el grupo	271	2,79	1,455
En tu centro se ha constituido la Junta de Delegados y se reúne a lo largo del curso	262	3,49	1,448
Los alumnos trasladan a la junta de delegados, a través de sus representantes de clase, sus propuestas sobre la mejora del centro	265	3,49	1,444
GLOBAL	257	3,38	1,075

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

En las Tablas 114, 115 y 116 se muestran las medias y las desviaciones típicas de lo referente a la delegación del alumnado, considerando el distrito en el que se ubica el centro, la etapa educativa en la que el alumnado cursa sus estudios y la titularidad de la institución escolar.

Los datos muestran la ausencia de significación estadística en lo que respecta a aspectos relacionados con la delegación de alumnos y alumnas, considerando tanto el distrito en el que se ubica el centro educativo ($P = ,627$), como la etapa educativa ($P = ,975$) cursada por el alumnado.

En esta línea, se aprecian diferencias significativas en lo referente a la delegación del alumnado en lo relativo a la titularidad del centro ($P = ,004$). Concretamente estas diferencias se dan entre los tres pares posibles de centros: Públicos y Concertados ($P = ,010$), a favor de los Públicos; Públicos y Privados ($P = ,017$), así como entre Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Estas diferencias, en lo que respecta a la estimación del tamaño del efecto, solo superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) cuando se compararon las respuestas de los informantes de los centros de titularidad Concertada con los de centros de titularidad Privada ($d = 0,52$).

Tabla 114. Estadísticos descriptivos sobre la delegación del alumnado en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	105	3,42	1,095	,627
Norte	62	3,32	0,959	
Sur	25	3,34	1,43	
Este	27	3,14	1,019	
Oeste	38	3,53	0,986	

Tabla 115. Estadísticos descriptivos sobre la delegación del alumnado en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	80	3,36	1,228	,975
Ed. Secundaria	177	3,38	1,002	

Tabla 116. Estadísticos descriptivos sobre la delegación del alumnado en función de la titularidad del centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	112	3,52	1,132	
Concertada	91	3,08	1,08	,004
Privada	54	3,58	0,823	

Por otro lado, considerando directamente la implicación del alumnado en el CE, se aprecia una similar tendencia a lo que ocurre con la delegación de alumnos y alumnas. Así, de forma global, la Tabla 117 indica que el alumnado se implica en el CE entre “a veces” y “frecuentemente”, si bien la media en este caso es algo más alta que la correspondiente a la participación como delegado o delegada de clase. El alumnado conoce entre “algo” y “bastante” qué es el CE, quiénes les representan, las funciones que tienen, así como también participan y consideran que el centro potencia con dicha intensidad la participación del alumnado en el CE.

En última instancia, aspectos que están en la media recomendable pero que podrían mejorar son: las consultas de los representantes sobre temas de interés que puedan llevarse al CE y la información de las decisiones que allí se toman.

En las Tablas 118, 119 y 120 se indica la media y la desviación típica de la dimensión relativa a la implicación del alumnado en el CE, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa la institución educativa, la etapa educativa cursada por el alumnado y la titularidad del centro.

Tabla 117. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en Consejo Escolar. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
Sé lo que es el CE del centro	269	3,96	1,285
Conozco las funciones de los representantes CE del centro	265	3,65	1,409
Estoy informado de la organización y funcionamiento del CE	270	3,39	1,42
Conozco a los representantes de los alumnos en el CE del centro	269	3,54	1,462
Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del CE	269	3,22	1,501
Estoy informado sobre el calendario o proceso de las elecciones a CE del centro	268	3,4	1,526
Recibo información sobre las candidaturas de alumnos a las elecciones del CE	269	3,23	1,546
Participo en las elecciones al CE	271	3,42	1,624
Los representantes de alumnos en el CE consultan a los alumnos sobre temas de su interés a tratar en este órgano o les informan de las decisiones	267	3,24	1,476
GLOBAL	248	3,45	1,193
El centro potencia la participación de los alumnos en el CE del centro	269	3,46	1,48

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 118. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	101	3,42	1,307	,132
Norte	61	3,7	0,913	
Sur	25	3,62	1,305	
Este	26	3	1,143	
Oeste	35	3,27	1,164	

Tabla 119. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	79	3,51	1,263	,345
Ed. Secundaria	169	3,41	1,161	

Tabla 120. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la titularidad del centro.

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	109	3,49	1,2	,000
Concertada	86	3,03	1,251	
Privada	53	4,02	0,767	

Al igual que ocurría con la delegación del alumnado, se pone de manifiesto la ausencia de diferencias significativas entre distritos en lo que respecta a la participación del alumnado en el CE ($P = ,132$), según la información que estos proporcionan. Del mismo modo, tampoco se ha hallado significación estadística en esta dimensión al considerar la etapa educativa que cursa el alumnado participante en el estudio ($P = ,345$).

Existen diferencias significativas en relación con la participación de alumnos y alumnas en el CE, en función de la titularidad del mismo en el que cursan sus estudios ($P = ,000$). El contraste de hipótesis dos a dos indica que tales diferencias se hallan entre los tres tipos de centros: Públicos y Concertados ($P = ,010$), a favor de los Públicos; Públicos y Privados ($P = ,017$) y Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. En lo referente al tamaño del efecto, estas diferencias solo superaron el mínimo establecido por Cohen cuando se compararon las respuestas de los informantes de los centros de titularidad Privada con la Pública ($d = 0,53$), y Privada con Concertada ($d = 0,95$).

Percepción del profesorado

La dimensión relativa a la facilitación del profesorado para que las familias se impliquen en el CE (Tabla 121), de forma general, estos lo hacen solo algunas veces, a pesar de reconocer que el centro potencia bastante este tipo de participación. La mitad de los ítems de esta dimensión no han superado el valor medio mínimo recomendado (3). En este sentido, los profesores y las profesoras deberían plantearse reforzar los siguientes aspectos: hablar con las familias para que se informen de las funciones de los representantes de este órgano colegiado, fomentar que se informen sobre la organización y funcionamiento del CE, potenciar que conozcan a sus representantes, insistir a las familias para que se informen de las decisiones tomadas en las reuniones del CE, orientarlas para que se informen del calendario y proceso de elección de este órgano, fomentar el conocimiento de las candidaturas de padres y madres en las elecciones al CE, promover la participación en dichas elecciones, así como animar a las familias para que se presenten alguna vez a ejercer como representantes de las mismas en el CE.

Tabla 121. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en Consejo Escolar de las familias. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Promuevo que las familias sepan qué es CE del centro	353	3,07	1,364
Hablo con las familias para que estén informadas de las funciones de sus representantes	345	2,66	1,346
Fomento que las familias conozcan la organización y funcionamiento del CE	348	2,8	1,329
Potencio que las familias conozcan a los representantes de las familias del CE del centro	346	2,6	1,352
Invito a las familias a que se informen sobre las decisiones que se toman en las reuniones del CE	347	2,63	1,352
Oriento a las familias para que se informen del calendario o proceso de las elecciones a CE	348	2,72	1,439
Fomento que las familias se informen de las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al CE	348	2,63	1,432
Promuevo que las familias participen en las elecciones al CE del centro	351	2,75	1,459
Animo a padres y madres a presentarse como representantes de las familias en las elecciones del CE	349	2,56	1,406
En general, el centro potencia la participación de las familias en el CE	344	3,63	1,336
Los representantes de padres en el Consejo Escolar consultan a las familias sobre temas de su interés a tratar en el CE del centro o les informan de las decisiones	276	3,16	1,355
Como profesor(a) estoy informado de la organización y funcionamiento del CE	377	3,8	1,269
Como profesor(a) conozco a los representantes de los alumnos, familias y de los profesores en el CE del centro	376	3,65	1,376
Como profesor(a) recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del CE	390	3,73	1,273
Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de profesores en el CE	369	3,07	1,557
GLOBAL	353	3,08	1,37
El centro potencia la participación de los profesores en el CE del centro	381	3,81	1,241

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

En las Tablas 122, 123 y 124 se indica la media y la desviación típica de la dimensión relativa a la facilitación de la implicación familiar en el CE según la perspectiva del profesorado, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa la institución educativa, la etapa educativa en la que enseña el profesorado y la titularidad del centro.

Se pone de manifiesto el hallazgo de diferencias significativas entre distritos, en lo que respecta a cómo facilita el profesorado la implicación familiar en el CE ($P = ,000$). Dichas dife-

rencias se aprecian entre los siguientes pares: Capital y Norte ($P = ,000$); Norte y Sur ($P = ,022$); Norte y Este ($P = ,000$); Norte y Oeste ($P = ,006$), en todos los casos a favor de Norte; así como entre los distritos Sur y Este ($P = ,003$), a favor de Sur. En este sentido, la estimación del tamaño del efecto sobre estas diferencias se observa que superaron el mínimo establecido por Cohen (0,5) en todos los casos cuando se contrastó las medias del distrito Norte con las medias del resto de distritos: Capital y Norte ($d = 0,91$), Norte y Sur ($d = 0,58$), Norte y Este ($d = 1,25$), Norte y Oeste ($d = 0,79$).

Por otro lado, los datos muestran falta de significación estadística en esta dimensión en relación con la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia ($P = ,299$).

Tal y como se aprecia, existen diferencias significativas en la ayuda que prestan el profesorado para que las familias se impliquen en el CE, en función de la titularidad del centro en el que trabajan ($P = ,000$). Tales diferencias se hallan entre

los tres tipos de centros: Públicos y Concertados ($P = ,000$), a favor de los Públicos; Públicos y Privados ($P = ,044$); y Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Estas diferencias solo superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) cuando se contrastaron las respuestas de los informantes de los centros de titularidad Concertada con los de centros Públicos ($d = 0,82$) y Privados ($d = 1,21$).

Tabla 122. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en el CE en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	105	2,98	1,116	,000
Norte	30	3,93	0,977	
Sur	40	3,35	1,033	
Este	43	2,68	1,016	
Oeste	25	3,09	1,146	

Tabla 123. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en el CE en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	36	2,88	1,03	,299
Ed. Primaria	127	3,12	1,171	
Ed. Secundaria	81	3,22	1,08	

Tabla 124. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en el CE en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	109	3,41	1,065	,000
Concertada	102	2,58	0,952	
Privada	33	3,81	1,081	

Elementos que favorecen y dificultan la implicación en el Consejo Escolar

A través de los datos aportados por los centros de prácticas el funcionamiento del Consejo Escolar tiene gran relevancia a tenor de las intervenciones y programas que se están llevando a cabo en los centros. El clima que hay en las reuniones del Consejo Escolar es bueno. Las reuniones son muy fluidas y las familias opinan, participando en la toma de decisiones (20:28).

Los miembros del Consejo Escolar, como varios centros

confirman, son “personas activas”, “entusiastas” (28:40), “incondicionales” con “participación de gran calidad” (20:25), con un “papel democrático y crítico” de las decisiones que allí se toman (23:67). Estas características personales favorecen las dinámicas y el trabajo del Consejo Escolar.

El Consejo Escolar tiene una estructura de participación trimestral en la cual se hallan unos canales de comunicación abiertos a sugerencias por parte de las familias (23:69) y los miembros del Consejo se organizan en “comisiones de trabajo” (26:33).

Sin embargo, todos los centros mencionan que la participación de las familias en el Consejo Escolar es poca, incluso “la participación en las elecciones suele ser muy escasa” (29:34).

El elemento que facilita la implicación en el Consejo Escolar es el conocimiento del mismo, sus representantes, funcionamiento y de los temas que se deciden (1:1).

La comunicación entre los representantes del Consejo Escolar y sus representados fluye favorablemente entre el equipo directivo y el claustro de profesorado, pues dirección traslada la información al profesorado en las reuniones (5:33). En unos centros la información de las decisiones del Consejo Escolar fluye hacia las familias y lo atribuyen al papel que hacen los representantes de la AFA que a su vez son miembros del Consejo Escolar (1:1; 25:75), lo que facilita la comunicación entre ambos órganos.

Sin embargo, en otros centros perciben que la información de las decisiones tomadas en el Consejo Escolar no fluye desde los representantes de los padres y madres a las familias (12:29; 25:42), lo que puede provocar una gran desinformación de gran parte de familias del centro (22:42). En estos casos, la información se entrega al alumnado para que llegue a las familias, pero tampoco cala (12:27).

Por ejemplo, antes de la reunión del Consejo Escolar, en uno de los colegios, se reúnen las familias “delegados de padres y madres”. El proceso es que, si se tiene que elevar alguna queja o sugerencia, se comunica en primer lugar al delegado/a de padres y madres de la clase. El delegado/a de la clase forma parte de la AFA, con lo cual esa pregunta o ese tema se habla en la asamblea (22:86; 23:69).

Los centros de Educación Secundaria consideran que la participación del alumnado en el Consejo Escolar es activa y mencionan con más detalle cómo tienen organizada la participación del alumnado en el Consejo Escolar a través de la junta de delegados, o “Junta de Estudiantes”. Los delegados/as consultan a sus compañeros/as y elevan las sugerencias

y propuestas a las juntas que, a su vez lo comunican al representante del alumnado en el Consejo Escolar (33:67). Las juntas de delegados son una estructura previa de discusión y toma de decisiones por parte del alumnado para su participación representativa posterior en el Consejo Escolar. Esta junta se reúne con periodicidad quincenal para poner en común las propuestas, proyectos y problemas del alumnado de cada grupo que, posteriormente, son tenidas en cuenta por el Consejo Escolar (19:1). Por ende, es una estructura que potencia la democratización del Consejo Escolar ya que:

Permite tratar transversalmente en todo el centro todo tipo de temas y, lo bueno es eso, que como son ellos los que participan, se les aclara rápidamente “esto es normativa”, tiene que ser así, [...] (Se fomenta) ese sentimiento de pertenencia al centro, al sentirse consultados, protagonistas [...] les viene fenomenal (20:7).

Por ejemplo, uno de los CEIP menciona la importancia de la implicación del alumnado en el propio Consejo Escolar, “que tengan voz y se sientan escuchados” (26:34). En una de las ocasiones los alumnos y las alumnas elevaron una propuesta al Consejo Escolar sobre las normas para el patio. Sin embargo, otro de los colegios de Educación Primaria habla de la poca implicación de algunos/as elegidos/as, pues han faltado a las reuniones y perciben que formar parte del Consejo Escolar es cuestión de azar (30:19).

Por otro lado, otro de los IES reclama un mayor peso y protagonismo de la voz del alumnado de cara a su participación en temas de gestión, pues percibe que el papel que desempeña el Consejo Escolar se centra fundamentalmente en cuestiones informativas, como un primer nivel de participación.

Por ejemplo, como miembro de la AFA, creo que la representación de los alumnos que son delegados de las clases y su poder real de participación son muy limitados. Pueden hablar, pero no tienen el peso que tiene el voto de una madre en el Consejo Escolar o que el voto de la AFA [...]. Para ellos es muy difícil. Ya son bastante mayores para intervenir sin nuestra participación. No tienen el mismo peso. Sé que este año hemos trabajado sobre cómo podemos hacer participar a los alumnos y expresar

su voz. Pero no sabemos la fórmula para hacerlo [...]. Estamos trabajando en una vía para que padres y alumnos tengan el mismo peso [...]. Yo creo que los alumnos tienen la representación en el Consejo Escolar. Pueden comentar o decir abiertamente sin ningún problema. Lo que pasa es que también tenemos que ser realistas y saber la potestad que tenemos, tanto los padres como los alumnos, en el Consejo Escolar. La mayoría de las veces a nivel participativo e informativo. Tú puedes proponer, pero normalmente ya está todo organizado y decidido (28:6).

En cuanto a las dificultades que perciben los centros para la participación de las familias en el Consejo Escolar son varias. La amplia mayoría de los centros mencionan la conciliación de tiempo y laboral que les supone el poder asistir con asiduidad (23:71; 28:37).

Otra de las dificultades importantes destacada por tres colegios (12:29) y un instituto es el desconocimiento que existe sobre este órgano por una amplia proporción de familias, especialmente de las familias extranjeras que no entienden bien el sistema educativo y les cuesta participar (8:35). En otro colegio de Educación Infantil y Educación Primaria no se destaca explícitamente el papel que desempeña el Consejo Escolar en la participación democrática de la comunidad educativa.

El papel de la AFA sí está más claro porque desde que éramos pequeñas teníamos una AFA. El Consejo Escolar es un absoluto desconocido y casi ningún padre sabe quién forma el Consejo Escolar [...] No lo sabe prácticamente ningún padre. Podemos intuirlo, pero no sabemos lo que es (34:11).

Sin embargo, en los IES se detecta un mayor conocimiento, ya que uno de ellos menciona que las familias conocen este órgano de participación democrática, y la importancia de las decisiones para los proyectos que llevan a cabo (20:26).

Por último, otro IES menciona la escasez de recursos económicos de la zona, pues hace que las familias sean reticentes a la hora de pertenecer al Consejo Escolar (20:26).

Objetivo 6. Participación comunitaria

Percepción de las familias

Al igual que ocurre con la implicación en la AFA y en el CE, a nivel global, la participación comunitaria de las familias no ha alcanzado el valor mínimo requerido (3), contribuyendo el centro solo algo a que se realice este tipo de participación. En la Tabla 125 se observa que tan solo se llega al nivel de asistencia en actividades de recolección y se podría mejorar la participación de las familias del alumnado en actividades comunitarias de los siguientes tipos: ecológicas, de barrio, solidarias y de voluntariado, de la comunidad religiosa (si procede), de sensibilización e integración de la diversidad y de colaboración con asociaciones que fomenten el ocio y tiempo libre saludables.

En las Tablas 126, 127 y 128 se muestran los estadísticos de la dimensión relativa a la participación comunitaria de las familias desde la percepción de estas, considerando el distrito en el que viven, la etapa educativa que este cursa y la titularidad del centro al que asiste.

En relación al distrito en el que habitan las familias del alumnado de la Comunidad de Madrid, se muestran diferencias significativas en la dimensión participación comunitaria de las familias ($P = ,000$). Dichas diferencias se dan entre los siguientes pares de distritos: Capital y Sur ($P = ,001$); Capital y Este ($P = ,000$), en ambos casos a favor de Capital; Norte y Sur ($P = ,024$), y, Norte y Este ($P = ,003$), en ambos casos a favor de Norte; Sur y Oeste ($P = ,023$); así como entre Este y Oeste ($P = ,003$), en ambos casos a favor de Oeste. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias no superaron en ningún caso el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Por otro lado, desde el punto de vista de las familias, también existe significación estadística en esta dimensión en lo concerniente a la etapa educativa cursada por el alumnado ($P = ,011$). Concretamente, este hecho demuestra que las

Tabla 125. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar comunitaria. Familias

	N	Media	Desviación Típica
En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.)	2.045	3,34	1,113
En actividades ecológicas (marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.)	1.894	2,39	1,243
En actividades de barrio (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, etc.)	1.849	2,22	1,189
En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.)	1.883	2,3	1,247
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas	1.789	1,99	1,233
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.)	1.799	2,01	1,169
En actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables	1.811	2,09	1,219
GLOBAL	2.045	2,42	1,113
El centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias*	1.825	3,13	1,27

Interpretación de medias: 1: Desconozco si se realizan. 2: Las conozco. 3: Asisto. 4: Colaboro y participo. 5: Me implico en su organización. *1: Nada. 2: Poco. 3: Algo. 4: Bastante. 5: Mucho.

Tabla 126. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria en función del distrito. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	1.029	2,48	0,95	,000
Norte	233	2,5	1,011	
Sur	343	2,31	0,948	
Este	311	2,23	0,876	
Oeste	151	2,46	0,844	

Tabla 127. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria en función de la etapa educativa. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	384	2,4	0,972	,011
Ed. Primaria	1.127	2,46	0,925	
Ed. Secundaria	542	2,33	0,955	

Tabla 128. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria en función de la titularidad del centro. Familias

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	1.172	2,29	0,944	
Concertada	641	2,45	0,925	,000
Privada	251	2,9	0,805	

familias cuyos hijos e hijas cursan Educación Primaria participan en actividades para la comunidad significativamente más que las que los tienen cursando Educación Secundaria ($P = ,004$). Estas diferencias tampoco superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50).

Por último, en lo relativo a la titularidad de la institución educativa, de nuevo se aprecian diferencias significativas entre los tres tipos de centros atendiendo a esta dimensión ($P = ,000$): Público y Concertado ($P = ,000$), a favor del Concertado; Público y Privado ($P = ,000$); y Concertado y Privado ($P = ,000$), en ambos casos a favor del Privado. Estas diferencias solo superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) cuando se contrastaron las respuestas de los informantes de los centros de titularidad Privada con los de titularidad Pública ($d = 0,70$) y Concertada ($d = 0,52$).

Percepción del alumnado

La dimensión relativa a la participación comunitaria ha resultado obtener las valoraciones más bajas por parte del alumnado. De este modo, cuando se le pregunta a este por la participación de sus familias en las actividades que benefician a la comunidad, informa que sus padres y madres conocen las actividades que en la comunidad se desarrollan y que el profesorado les informa de estas, pero la media global está por debajo de lo recomendable (3). El alumnado indica que sus familias conocen las actividades de recolección realizadas por el centro y llegan a asistir a ellas, por ejemplo, recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, entre otras, quedándose en el conocimiento y a veces en la asistencia a las siguientes actividades comunitarias: actividades ecológicas, por ejemplo: marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambien-

tal, plantación de árboles, etc.; actividades de barrio, por ejemplo: fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, etc.; actividades solidarias y de voluntariado, por ejemplo: ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.; actividades propias de las distintas comunidades religiosas; actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad, por ejemplo: de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.; y actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables (Tabla 129).

En las Tablas 130, 131 y 132 se muestran los estadísticos relativos a la percepción del alumnado de la participación comunitaria de su familia, considerando el distrito del centro, la etapa educativa cursada y la titularidad del centro.

En primer lugar, en relación al distrito en el que se ubica el centro, los datos muestran diferencias significativas en lo que respecta a la percepción del alumnado de la participación comunitaria de su familia ($P = ,000$). Dichas diferencias se dan entre los siguientes pares de distritos: Capital y Norte ($P = ,000$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,000$), a favor de Sur; Capital y Este ($P = ,047$), a favor de Este; Capital y Oeste ($P = ,000$), a favor de Oeste; Norte y Este ($P = ,042$), a favor de Norte; así como entre Este y Oeste ($P = ,032$), a favor de Oeste. En lo referente al tamaño del efecto, estas diferencias solo superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) cuando se contrastaron las respuestas de los informantes de los centros del distrito Capital con los de centros de los distritos Norte ($d = 0,55$) y Oeste ($d = 0,58$).

Por otro lado, se aprecia significación estadística en esta di-

Tabla 129. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria de las familias. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.)	1.079	3,19	1,235
En actividades ecológicas (marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.)	1.049	2,43	1,322
En actividades de barrio (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, etc.)	1.047	2,65	1,356
En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.)	1.049	2,82	1,323
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas	1.023	2,18	1,302
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.)	1.020	2,51	1,335
Actividades de colaboración con asociaciones que fomentan ocio y tiempo libre saludables	1.027	2,54	1,330
GLOBAL	950	2,59	0,980
El centro promueve la participación en actividades comunitarias	1.129	3,74	1,209

Interpretación de medias: 1: Desconozco si se realizan. 2: Las conozco. 3: Asisto. 4: Colaboro y participo. 5: Me implico en su organización.

Tabla 130. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria familiar en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	498	2,37	0,915	,000
Norte	148	2,88	0,953	
Sur	105	2,83	1,093	
Este	73	2,61	0,989	
Oeste	123	2,91	0,95	

Tabla 131. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria familiar en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	210	3,06	0,978	,001
Ed. Secundaria	740	2,45	0,938	

Tabla 132. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria familiar en función de la titularidad del centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	492	2,61	1,03	,001
Concertada	382	2,49	0,92	
Privada	76	2,92	0,855	

mención en lo concerniente a la etapa educativa cursada por el alumnado ($P = ,000$). El alumnado de Educación Primaria percibe la participación comunitaria de sus familias significativamente en mayor grado que el alumnado de Educación Secundaria. Esta diferencia superó el mínimo establecido por Cohen cuando se contrastaron las medias de ambas etapas educativas ($d = 0,64$).

En última instancia, en lo relativo a la titularidad de la institución educativa, se aprecian diferencias significativas entre dos tipos de centros atendiendo a la percepción del alumnado de la participación comunitaria de las familias ($P = ,001$). Estas diferencias están entre los centros Públicos y Privados ($P = ,003$); y Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Estas diferencias no superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) cuando se contrastaron las medias por titularidad.

Percepción del profesorado

De forma global, el profesorado percibe que facilitan moderadamente la participación comunitaria de las familias, quedándose en el nivel de asistencia (Tabla 133). El profesorado apenas alcanza el siguiente nivel de este tipo de participación familiar al facilitar su colaboración en actividades de recolección. Por debajo del estándar de la escala (3), por ende, como aspectos prioritarios a mejorar se encuentran: el fomento de la participación en actividades organizadas por las asociaciones de vecinos, así como en actividades propias de las distintas comunidades religiosas.

En las Tablas 134, 135 y 136 se muestran los estadísticos de la dimensión relativa a la facilitación de la participación comunitaria de las familias por parte del colectivo del profesorado, considerando el distrito del centro, la etapa educativa y la titularidad del centro en el que este ejerce su actividad profesional.

Tabla 133. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria de las familias. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.)	371	3,83	1,165
En actividades ecológicas (marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.)	346	3,4	1,38
En actividades organizadas por las asociaciones de vecinos (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, presencia en las juntas vecinales, etc.)	316	2,18	1,503
En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.)	330	3	1,545
En actividades propias de las distintas comunidades religiosas	299	2,17	1,545
En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.)	336	3,03	1,519
Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables	331	2,95	1,512
GLOBAL	333	2,94	1,45

Interpretación de medias: 1: Desconozco si se realizan. 2: Facilito que las familias las conozca. 3: Facilito que las familias asistan. 4: Facilito que las familias colaboren y participen. 5: Facilito que las familias se impliquen en su organización.

Tabla 134. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	103	2,81	1,090	,000
Norte	34	4,08	0,981	
Sur	48	2,67	1,081	
Este	52	2,58	0,916	
Oeste	34	3,05	1,199	

Tabla 135. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	37	2,72	1,088	,249
Ed. Primaria	146	2,89	1,136	
Ed. Secundaria	88	3,09	1,188	

Tabla 136. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	116	2,7	1,125	,000
Concertada	115	2,77	1,021	
Privada	40	4,06	0,909	

Por un lado, en relación al distrito en el que se ubica el centro, los datos muestran diferencias significativas en la dimensión referente a la facilitación de la participación comunitaria de ($P = ,000$) entre los siguientes pares de distritos: Capital y Norte ($P = ,000$), Norte y Sur ($P = ,000$), Norte y Este ($P = ,000$) así como entre Norte y Oeste ($P = ,000$), en todos los casos a favor de Norte. En relación a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) en todos los casos cuando se contrastaron las respuestas de los informantes de los centros del distrito Norte con el resto de distritos: Capital y Norte ($d = 1,22$), Norte y Sur ($d = 1,37$), Norte y Este ($d = 1,58$), y Norte y Oeste ($d = 0,94$).

Por otro lado, no se aprecia significación estadística en esta dimensión en lo concerniente a la etapa educativa impartida por los profesores y las profesoras informantes ($P = ,249$).

Por último, en lo relativo a la titularidad de la institución educativa, sí se aprecian diferencias significativas entre los tres tipos de centros atendiendo a la facilitación del profesorado para que las familias incrementen su participación comunitaria

($P = ,000$). Estas diferencias están entre los centros Públicos y Privados ($P = ,000$); y Concertados y Privados ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Dichas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen en ambos casos: Públicos y Privados ($d = 1,33$) y Concertados y Privados ($d = 1,33$).

Elementos que favorecen y dificultan la participación comunitaria

En primer lugar, en uno de los IES consideran que los beneficios de la participación en y de la comunidad es para toda persona que participa. El alumnado se beneficia de los adultos/as que vienen y viceversa. Por ejemplo, al huerto vienen personas mayores a enseñar al alumnado a trabajar la tierra. El adultos/as o el ancianos/as que vienen al centro se benefician cuando reconocen todo lo aprendido de las explicaciones que le han dado el alumnado de sus proyectos o cuando les enseñan el museo de la ciencia que han creado el alumnado del instituto (33:26).

Los centros buscan una apertura a la comunidad (25:18; 25:48), lo que facilita la participación de esta. Aun así, sigue insistiéndose en la falta de tiempo e incompatibilidad de horarios como una dificultad (26:43).

Los elementos facilitadores en la realización de actividades de participación comunitaria han sido la colaboración de las familias del centro y de agentes externos como la Policía Municipal, hospitales, Servicios Sociales (25:46), Bibliotecas Municipales, Casas de Niños (5:41), Centros Culturales, residencias de ancianos, otros colegios (5:42), Secretariado Gitano, etc. En este sentido, muchas de las actividades de participación comunitaria son sostenibles en el tiempo porque participan familias con experiencia que ya saben cómo llevarlas a cabo, como las gymkanas educativas y participan agentes externos (miembros del ayuntamiento) coordinados por el Departamento de Orientación para desarrollar programas preventivos desde hace años.

Sin embargo, en uno de los CEIP, perciben como una dificultad el hecho de que el ayuntamiento no se implique. Las familias hablan de que sienten que el ayuntamiento tiene abandonado el barrio y esto dificulta poder aprovechar los recursos del entorno. La oferta cultural en la zona es limitada. De forma que con el fin de paliarlo, las familias hacen una reivindicación centrada en la apertura del centro en horarios más amplios para poder ofrecer actividades de ocio alternativas a los chicos y chicas del barrio.

Según la descripción de las actividades de participación comunitaria que hacen los centros podríamos agruparlas en tres tipos: actividades en las que agentes externos vienen al centro, de Servicios a la Comunidad y proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Actividades en las que agentes externos vienen al centro o que realizan en colaboración y utilizando los recursos de la comunidad:

- Las estructuras de participación como “la banda del patio, que son alumnos que intentan mejorar el aspecto físico del centro con un grupo de arquitectos de una estructura de fuera que viene. Agentes de igualdad desde el Ayuntamiento; agentes de salud; juventud. Los alumnos están divididos en estructuras” (32:62).
- Los grupos interactivos que favorecen que personas del pueblo, no sólo familiares, se impliquen como agentes educativos (5:1).
- Se realizan encuentros con otros colegios de municipios cercanos para que se conozcan antes de pasar al instituto (5:42).
- Las tertulias dialógicas con alumnos de 5º, 6º y la Escuela de Adultos que permite establecer contacto con personas mayores, lo cual favorece un aprendizaje más profundo (5:9). “Con lo que significa la sabiduría de una persona que no tiene su edad ¡que puede ser su abuelo!” (4:73).
- El profesorado destaca que hay mucha relación con los servicios del ayuntamiento como la Policía Local para realizar actividades conjuntas o el SEJUVE (el Servicio de Juventud) que se encarga de ayudar y formar a los mediadores, o con el centro de salud (8:63).
- El centro intenta aprovechar la oferta cultural, se intenta hacer muchas visitas: teatro, bibliotecas, etc. En la biblioteca municipal el alumnado hace talleres con la bibliotecaria (5:41).
- También se hacen actividades conjuntas con la Casa de Niños colindante con el centro. A principio de curso, el alumnado de 1º y 2º del colegio realiza actividades para el alumnado de Casita de Niños, y al final del curso vienen de la Casita de Niños al colegio para que conozcan su futuro colegio (5:41).
- Concursos en los que participan el resto de los centros educativos de la comunidad, como un concurso de ortografía (26:81).

Proyectos de Aprendizaje y Servicio (ApS):

- Proyecto de Hermanamiento a través de la asignatura de Lengua y Aprendizaje y Servicio.
- Es interesante meter esa interacción de mayores en pequeños en materias como yo que soy profesora de Aprendizaje y Servicio, que es una asignatura que tenemos aquí, [...] por ejemplo, con 4º de la ESO que el año pasado estaban hermanados con 4 años. El Aprendizaje y Servicio fue con ellos para aprovechar esa herramienta que da el colegio e incentivar esa relación. Por ejemplo, este año con las aulas de permanencia de infantil y primaria que tenemos, [...] preparan sus actividades pensando los pequeños y hay más interacción y al final ganan todas las partes, los pequeños porque no tienen relación con los mayores y los mayores tienen más responsabilidad [...]. En Lengua también lo hemos hecho este año, preparaban cuentos que podía ser escritos o ¡bueno! también les gustaba más la presentación y se lo contaban a los pequeñitos y se pusieron en contacto... e iban encantados los mayores y los pequeños y se crea un clima muy bonito, porque hay preguntas, tienen muchas curiosidades y la verdad que funcionó muy bien. Y te permite preparar la lengua hay que preparar un cuento, hay que saber contarlos, tiene que haber mucha animación y estuvieron muy contentos. Y el año anterior, no sé si en esta asignatura, estuvieron dando clases de informática a los abuelos (14:21).
- Talleres de informática con personas mayores:

Empezamos en colaboración con el Centro Juvenil, que nos propuso hace varios años empezar a hacer un proyecto de Aprendizaje y Servicio. Ellos nos sugirieron hacer talleres de informática con el Centro de Mayores. Los alumnos que tenían clase de Informática en 4º de la ESO o en 1º de Bachillerato, voluntarios, podían participar en este proyecto. Se iban por la tarde para darles cursos a los mayores de nuevas tecnologías, redes sociales, móviles... Ha funcionado muy bien. Siempre hay alumnos voluntarios que van por la tarde (29:42). A los talleres de por la tarde en el Centro de Mayores acompañan las profesoras del Departamento de Tecnología [...]. Eso ya está consolidado (29:44).
- Obra de teatro que era el producto final de un proyecto organizado por el departamento de filosofía. Participaron alumnado y personas de la tercera edad y lo representaron en el Centro de la Mujer del pueblo (33:77).
- Taller de comunicación en la radio como parte de un proyecto de Aprendizaje y Servicio donde trabajaron juntos alumnos de bachillerato con universitarios y personas mayores (33:79).
- La reestructuración del patio (33:88) con un grupo de arquitectos que acuden al centro.
- Museo de juguetes antiguos para el que se pidió ayuda a toda la comunidad del pueblo (33:93). Se podían llevar los juguetes y explicar su historia (33:96).
- Proyecto de ApS en el que se promovió un maratón de sangre:

Alumno: Hemos hecho maratones (de sangre) y te sientes muy realizado ayudando a otras personas. Y no solo ves cómo se desarrolla todo el proceso, desde la donación de sangre. Luego se hizo el gabinete de prensa y también se ven los medios. Ves cómo se va formando todo el proyecto. Te sientes muy realizado ayudando a otras personas (33:83).
- Proyecto de Aprendizaje y Servicio en la asignatura de Valores con un aula hospitalaria (18:44).
- Otras actividades son talleres de artesanía y comercio (25:47), actividades con el hogar del jubilado (25:48) o excursiones y rutas al pueblo (25:51).
- De la participación comunitaria, como la que se da en la Jornada de Puertas Abiertas al Barrio (19:28), el proyecto de Ciencia en el Barrio del CSIC (19:10) o Vallecas Activa (19:14), han crecido grandes prácticas que, por ejemplo, han convertido a este IES en un centro de alto rendimiento deportivo, contando con numerosas competiciones e iniciativas de salud abiertas al resto de la comunidad (19:5).

Actividades de Servicio a la comunidad y voluntariado:

- Experiencias de intercambio con personas de la tercera edad de residencias de ancianos en la que el alumnado visitaba a los ancianos. Actualmente llevan unos años realizando otra experiencia y es que son los mayores los que van al centro, como señalaba una profesora: “tenemos todos los años la visita de un grupo de mayores que vienen a cantarnos. Son personas jubiladas que cantan y tocan algún instrumento, y uno de ellos es abuelo de dos niños del centro” (12:40).
- Actividades de voluntariado que elige el alumnado como implicación social (33:82). Unos alumnos/as van a la perrera social a sacar los perros. Otros van al hospital a llevar libros a los enfermos.
- Banco de alimentos.
El día de recogida de alimentos participan los alumnos/as, los profesores/as y las familias, y vamos haciendo turnos adultos/as con niños/as, en los supermercados que nos asignan, este año fue Ahorramás y la Plaza, y otros años en Mercadona y hacemos turnos y nos apuntamos y está muy bien porque te ven los niños y también con las familias y llevamos dos años haciéndolo (16:27).
- Se hicieron mermeladas con los frutos recogidos en el huerto y fueron donadas a una asociación (4:20).
- Juegos en familia organizados por la mancomunidad (4:35).
- Colaboración con ONGs como UNICEF (30:14), AVANCE o Calor y Café (22:53).

Objetivo 7. Formación en participación familiar

Percepción de las familias

En relación a la pregunta sobre si se está interesado/a en implicarse en actividades de formación para mejorar la participación familiar, de las 1,625 familias que responden este ítem, el 56% afirma que están interesadas y el 15,6% indica

que no lo haría. Algunas de las actividades de formación en las que participarían son: comunicación familias e hijos/as, cómo reaccionar ante problemas escolares, educar en la autoestima, actividades de ocio, de prevención, nuevas tecnologías, actividades solidarias, ambientales, de integración en la diversidad, deportivas, valores, apoyo al estudio, etc. Por último, las familias hacen mucho hincapié en que asistirían a actividades de formación siempre que se realizaran fuera de su horario laboral.

Percepción del profesorado

En general, los profesores y las profesoras informantes consideran que facilitan bastante la formación de las familias del alumnado a nivel individual y algo más a nivel de centro (Tabla 137). Entre las valoraciones dadas, destacan tres fundamentalmente por superar la puntuación media de “bastante”: el profesorado indica que procuran que los padres y las madres estén informados de las actividades de formación dirigidas a ellos/as organizadas por el centro, sensibilizan a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos e hijas y se preocupan de que la formación que se ofrezca desde el centro contribuya a la mejora de las relaciones entre la familia y la escuela.

En cuanto a la formación que posee y se ofrece al profesorado, estos señalan estar entre “algo” y “bastante” informados de actividades de formación en materia de participación familiar organizadas por diferentes instituciones educativas. Asimismo, aunque en menor medida, manifiestan tener necesidades de formación para mejorar su capacidad para implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, pero reconocen que, apenas algunas veces, han participado en actividades relacionadas con la participación familiar en el centro.

Por otro lado, al preguntar al profesorado por su interés en asistir a actividades de formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo del alumnado, de los 321 docentes informantes, el 59,7% responde que sí estaría interesado y el 14,6% contesta que no tiene interés en asistir a este tipo de actividades.

Tabla 137. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Procuro que las familias estén informadas de las actividades de formación dirigidas a las mismas que organiza el centro educativo	337	4,12	1,077
Animo a las familias para que asistan a actividades de formación organizadas desde el centro escolar	331	3,99	1,206
Fomento que padres y madres se impliquen en la gestión de actividades de formación para las familias	312	3,42	1,375
Sensibilizo a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos	329	4,01	1,144
Procuro que la formación que se ofrece desde el centro contribuya a la mejora de las relaciones familia-escuela	321	4,1	1,122
Busco que la formación de las familias que se ofrece desde el centro propicie la implicación de estas en la educación de sus hijos	303	3,98	1,204
GLOBAL	322	3,97	1,17
El centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias	319	4,16	1,06
Formación del profesorado	N	Media	Desviación típica
Estoy informado de las actividades de formación para docentes, en materia de participación familiar, que organizan distintas instituciones educativas (CPR, Universidad, entidades privadas, etc.)	340	3,72	1,299
He participado en actividades de formación para el profesorado en relación a la participación familiar	346	2,86	1,482
Necesito formación para poder facilitar mejor la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos	336	3,4	1,163
GLOBAL	341	3,33	1,31

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

En las Tablas 138, 139 y 140 se muestran las medias y las desviaciones típicas de la dimensión relativa a la facilitación de la formación en participación familiar, según el profesorado, considerando el distrito en el que se ubica el centro, la etapa educativa y la titularidad de la institución en la que ejerce su tarea profesional.

Los datos muestran diferencias significativas en lo que respecta a la dimensión relativa a la facilitación de la formación en participación familiar desde la percepción docente, consi-

derando el distrito de ubicación del centro ($P = ,000$). Estas diferencias se dan entre los siguientes pares de zonas: Capital y Norte ($P = ,000$), Norte y Sur ($P = ,001$), Norte y Este ($P = ,000$) y Norte y Oeste ($P = ,000$), en todos los casos a favor de Norte. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen en todos los casos cuando se contrastaron las respuestas de los informantes de los centros del distrito Norte con el resto de distritos: Capital y Norte ($d = 0,99$), Norte y Sur ($d = 1,42$), Norte y Este ($d = 1,21$) y Norte y Oeste ($d = 0,86$).

Tabla 138. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	100	3,72	0,841	,000
Norte	37	4,47	0,656	
Sur	39	3,88	0,86	
Este	40	3,56	0,84	
Oeste	33	3,8	0,892	

Tabla 139. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	33	3,92	0,807	,837
Ed. Primaria	135	3,84	0,865	
Ed. Secundaria	80	3,8	0,9	

Tabla 140. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	101	3,7	0,921	,000
Ed. Primaria	109	3,75	0,744	
Ed. Secundaria	39	4,45	0,8	

Por otro lado, respecto a la etapa educativa en la que enseña el profesorado, los datos indican la ausencia de significación estadística en la facilitación que presta el profesorado para que las familias se formen ($P = ,837$).

Por último, se aprecia significación estadística en la dimensión referente a la facilitación de la formación en participación familiar en lo relativo a la titularidad del centro ($P = ,000$). Concretamente estas diferencias se dan entre los centros Concertados y los Privados ($P = ,000$); así como entre los Públicos y estos últimos ($P = ,000$), en ambos casos, a favor de los Privados. Estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen (0,50) en los dos casos: Públicos y Privados ($d = 0,87$), y, Concertados y Privados ($d = 0,91$).

Elementos que favorecen y dificultan la formación en participación

En relación a la formación en participación, la mayoría de los grupos de discusión mencionan la formación que han recibido sobre diversos temas de interés o proyectos que llevan a

cabo en el centro. Pero sólo uno menciona que organizan formación específica sobre participación y cómo fomentarla. En concreto, se refiere a actividades para el alumnado para aprender sobre el funcionamiento democrático de la Junta de Estudiantes.

Principalmente se trata de fomentar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, profesorado, tutores, alumnado, personal de Administración y Servicios (decisiones sobre las normas de convivencia, la gestión de los recursos), la implicación formal en los órganos de participación del centro educativo (las decisiones de la Junta de Estudiantes llegan y son tenidas en cuenta por el Claustro y el Consejo Escolar), participación en la comunidad (visita a la Asamblea de Madrid para exponer las necesidades del barrio) y el sentimiento de pertenencia al centro del alumnado (al respetarse las decisiones tomadas entre todos) (19:1).

En muchos de los centros se organizan Escuelas de Padres o de Familias (19:30). El aspecto más resaltado es la baja participación de las familias. Únicamente un IES confirma

que la asistencia a estas sesiones para padres es de unas 15 personas y consideran que es baja, pero en comparación con el nivel de participación en otros centros de la zona es buena. Normalmente se consulta a las familias para que elijan los temas que les interesa tratar (23:73; 28:77). En este sentido, se percibe que la formación es de calidad ya que “los ponentes suelen ser gente muy experta y muy buena” (23:74).

En todos los centros, estas sesiones de formación son financiadas por la AFA. Solo un colegio menciona que encuentra dificultades por el coste de las actividades (22:47).

Por otro lado, la asistencia de las familias a los talleres fijos anuales o Escuelas de Padres que propone el centro desde su experiencia educativa es muy baja. Este hecho parece deberse a la falta de interés por dichos temas, dado que sí que asisten a los talleres que proponen las propias familias (5:38). En otro de los centros comentan que los temas les parecen sugerentes, pero priorizan otras necesidades y no acuden a la formación (22:49). Algunos de los temas que han tratado son: los peligros en las redes, drogodependencias, pautas de atención a los hijos/as, estilos educativos, consumo, el abuso del móvil y su dependencia, talleres emocionales, cómo identificar el bullying y el ciberacoso, entre otros.

En este sentido, añadido a esta problemática, a las sesiones de formación no asisten las familias que más problemas tienen y más lo necesitan.

El problema que nos solemos encontrar es que [...] a las reuniones siempre vienen los que no les hace falta [...]. La gente que tiene problemas los suele tener a todos los niveles, entonces les afecta todo: no participan, no vienen, no escuchan (2:27).

El profesorado y las familias de los grupos de discusión consideran necesario este tipo de formación a los padres y madres para el desarrollo integral de la persona. En concreto, en la etapa de Educación Infantil consideran fundamental trabajar el tema de las normas, hábitos o comportamiento; y

en Educación primaria, el tema de los hábitos de estudio, las redes sociales, los móviles, entre otros aspectos. Algunos de los temas importantes van desde cómo fomentar el estudio, el desarrollo evolutivo, el desarrollo de valores, hasta el impacto y mal uso de las TIC y las redes sociales:

Es importante cómo enseñar, cómo pueden ayudar a sus hijos con el tema de la lectura. Los padres no saben, orientarles en eso, en matemáticas, etc. (12:35).

Cómo afrontar la adolescencia, el salto al instituto, que a los padres nos ayudaran a asimilar eso (11:38).

No querer estudiar, establecer unas pautas con el castigo, etc. (1:42).

Simplemente transmitir la importancia de estudiar, de ser alguien, ahora todos los niños quieren ser youtubers, influyentes [...] la importancia desde pequeños de trabajar otros valores (11:37).

El profesorado señala que es necesario dar una vuelta a los temas de las formaciones, aunque las familias asistentes a los grupos de discusión confirmen que son temas interesantes, la gran mayoría de las familias de los centros no asisten. Las posibles causas son variadas: el horario, la conciliación familiar y laboral o el cansancio. “No sabemos si es un tema de horario, si es porque ya están cansados de este tipo de charlas, pero vemos que la participación cada vez es menor” (12:32); “ahora sí que suelen trabajar mucho las dos partes de la pareja. Entonces pues a lo mejor no pueden participar, como a lo mejor antes que las madres estaban en casa” (1:41).

En cuanto a la evaluación y la forma de mejorar, las familias comentan que “el cole nos facilita muchas cosas, pero al final no respondemos como deberíamos”. “Hay que participar más” (1:40).

Por ende, algunas soluciones que han dado los centros es hacer las charlas con las familias en horario de tarde (5:39), ajustándose a las facilidades laborales de las familias y ofreciendo un café (5:40). Otro de los centros comenta que “se ha cambiado el horario para intentar facilitar la asistencia a las familias, que vinieran más familias a las charlas y no ha

funcionado. Vinimos los mismos” (11:34).

En este sentido, el profesorado colabora con otras instituciones para ampliar la oferta formativa. Por ejemplo, dos de los centros llevan colaborando con otras organizaciones algunos años. En concreto, varios centros colaboran con la Policía Nacional para dar formación a las familias sobre temas relacionados con los riesgos de internet, ciberacoso, y están buscando nuevas vías de colaboración.

Algunos centros han recibido formación en un curso a distancia sobre mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar, donde se formaron en Sociescuela (2:54) y se plantean si seguir en grupos de investigación o contactar para formarse (2:56).

Los centros dan formación continuada al equipo de profesorado sobre metodologías. En esta línea, uno de ellos lleva más de cuatro años formándose en aprendizaje cooperativo (14:28). Otro de los centros da formación tanto a profesorado como a familias sobre grupos interactivos, ya que esta metodología forma parte de sus señas de identidad en el Proyecto Educativo y lo consideran como una de las actuaciones educativas de éxito (4:9; 5:1). El profesorado fijo lleva cuatro años formándose y los interinos se forman durante el primer trimestre para iniciar los grupos interactivos. Desde hace dos años se creó una bolsa de voluntariado (5:1). Las familias añaden que cada trimestre se hacen formaciones para que se incorporen nuevos voluntarios (4:8). Entre los elementos que dificultan la formación actualizada, es que cada año cambia el profesorado (4:9) y se hace complicado seguir la línea metodológica.

El alumnado que participan en los Programas de Mediación y Alumnos Ayudantes también ha recibido formación sobre temas relacionados con la convivencia, ciberacoso y acoso escolar con un modelo de formación en cascada.

Retomando lo de la formación en cadena, este año recibimos [...] un curso sobre violencia. Después, lo que hicimos fue transmitirlo a 1º de la ESO y a 2º de la ESO. Yo creo que eso fue muy enriquecedor no sólo para los alumnos que recibían esa formación, que la hicimos de una forma más amena porque son más pequeños, sino

también para nosotros. Yo creo que todo el mundo salió beneficiado de esas actividades (28:46).

Objetivo 8. Convivencia escolar en el centro

Percepción del alumnado

En la Tabla 141 se aprecia que, según el alumnado, la convivencia escolar en sus respectivos centros es entre “algo” y “bastante” buena en general. Los programas de alumnos y alumnas ayudantes, de mediación escolar y de prevención de acoso escolar son muy valorados en los centros en los que existen, como también obtiene esta puntuación la satisfacción del alumnado con su propia implicación en el proceso de aprendizaje y con la de su familia, aunque algo menos con la del profesorado.

En este sentido, para el alumnado, la convivencia alcanza valores entre “algo” y “bastante” buena en los siguientes aspectos: conocimiento de las funciones que han de desempeñar los delegados/as de curso, análisis y valoración de la convivencia de los grupos en sesiones de tutoría, adecuación de los alumnos y alumnas ayudantes y mediadores/as, atención de estos hacia el resto del alumnado, publicidad de los programas de alumnos y alumnas ayudantes y de mediación ante el resto del alumnado y sus familias. Con la misma intensidad, entre “algo” y “bastante” el alumnado considera que el clima de relaciones y convivencia entre las personas del centro es bueno y que este promueve la participación en el Plan de Convivencia.

Por otro lado, superando levemente la categoría de “algo” el alumnado aporta que las normas de clase se elaboran y revisan con la participación del alumnado y el profesorado que las sanciones aplicadas en el centro facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta y cuando el alumnado tiene un conflicto acude a sus compañeros/as mediadores/as. Sería conveniente insistir en que las normas de clase se elaboren y revisen con la participación de alumnado, profesorado y familias, así como que se ofrezca más de difusión al Plan de Convivencia en el centro.

Tabla 141. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica
Las normas de la clase se elaboran y revisan con la participación de los alumnos y profesores	1.063	3,16	1,319
Las normas del centro se elaboran y revisan con la participación de los alumnos, profesores y padres	1.049	2,88	1,355
Las sanciones que se aplican en el centro facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta	1.044	3,21	1,266
La elección de delegados de curso se realiza conociendo las funciones que han de desempeñar	1.026	3,56	1,312
Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia de los grupos	1.044	3,67	1,239
Los alumnos ayudantes están pendientes del resto de compañeros	334	3,66	1,069
Los alumnos ayudantes seleccionados son adecuados para ayudar	332	3,99	1,04
El programa de alumnos ayudantes se ha publicitado entre los alumnos y familias	328	3,43	1,305
Valora de 1 a 5 el funcionamiento del programa de Alumnos Ayudantes	392	4,21	1,144
Cuando los alumnos tienen un conflicto acuden a los compañeros mediadores	428	3,13	1,216
Los alumnos mediadores atienden problemas de convivencia	425	3,57	1,25
Los alumnos mediadores seleccionados son adecuados	421	3,73	1,138
El programa de mediación se ha publicitado entre los alumnos y familias	412	3,51	1,319
Valora de 1 a 5 el funcionamiento del Programa de Mediación Escolar	504	4,18	1,205
Conozco las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia del centro	989	2,96	1,315
Valora de 1 a 5 el funcionamiento del programa de prevención del bullying y maltrato escolar	760	4,05	1,214
En general, el centro promueve la participación en el Plan de Convivencia	979	3,38	1,199
En general, el clima de relaciones y convivencia entre las personas del centro es bueno	1.026	3,69	1,033
Estoy satisfecho de la implicación de mis profesores en mi aprendizaje	1.018	3,71	1,121
Estoy satisfecho de la implicación de mi familia en mi aprendizaje	1.023	4,16	1,037
Estoy satisfecho de mi implicación en mi aprendizaje	1.018	4,04	1,035
GLOBAL	1.089	3,54	0,792

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 142. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función del distrito. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	563	3,38	0,765	,000
Norte	163	3,65	0,788	
Sur	128	3,8	0,814	
Este	92	3,85	0,724	
Oeste	138	3,66	0,758	

Tabla 143. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la etapa educativa. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Primaria	243	3,99	0,688	,000
Ed. Secundaria	846	3,41	0,773	

Tabla 144. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la titularidad del centro. Alumnado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	572	3,64	0,817	,000
Concertada	437	3,37	0,742	
Privada	80	3,78	0,682	

Las Tablas 142, 143 y 144 muestran los estadísticos de la dimensión relativa a la convivencia escolar, desde la percepción del alumnado, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa cursada y la titularidad del centro.

En primer lugar, considerando la opinión del alumnado, existe significación estadística en lo que respecta a la dimensión referente a la convivencia escolar, teniendo en cuenta el distrito en el que se sitúa el centro educativo ($P = ,000$). Dichas diferencias se han hallado entre las siguientes zonas de la Comunidad de Madrid: Capital y Norte ($P = ,000$), a favor de Norte; Capital y Sur ($P = ,000$), a favor de Sur; Capital y Este ($P = ,000$), a favor de Este; y Capital y Oeste ($P = ,000$), a favor de Oeste. En lo referente al tamaño del efecto, estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen solo en los casos en los que se

contrastaron las respuestas de los informantes de los centros del distrito Capital con los distritos Sur ($d = 0,53$) y Este ($d = 0,63$).

Igualmente, se han hallado diferencias significativas en esta dimensión, en función de la etapa educativa que cursa el alumnado informante ($P = ,000$). Así, los estudiantes de Educación Primaria perciben mejor convivencia en su centro que los de Educación Secundaria. Esta diferencia superó el tamaño del efecto requerido cuando se contrastaron las medias de las dos etapas educativas ($d = 0,79$).

Por último, del mismo modo, se encontró significación estadística al contrastar el clima de convivencia escolar, en función de la titularidad del centro al que asiste el alumnado ($P = ,000$). En esta ocasión las diferencias se encontraron

entre los centros Público y Concertado ($P = ,000$), a favor del Público, y Concertado y Privado ($P = ,000$), a favor del Privado. Estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen cuando se contrastaron las medias de los centros de titularidad Privada con los de titularidad Concertada ($d = 0,57$).

Percepción del profesorado

El profesorado informa que en 50 de los centros hay programas de mediación escolar y en 36 de las instituciones educativas participantes existe un protocolo de atención a alumnos y alumnas que sufren acoso escolar. Asimismo, el profesorado afirma que son 23 los centros en los que se cuenta con programas de alumnos y alumnas ayudantes.

En la Tabla 145 se aprecia que, a nivel global, el profesorado indica que trabajan más que bastante por la convivencia escolar, no existiendo ningún ítem valorado por debajo de la puntuación requerida (3). Entre los aspectos mejor valorados de esta dimensión destacan: elaboración y revisión de las normas de clase con participación del alumnado y profesorado; facilitación de la reparación del daño y corrección de la conducta con las sanciones aplicadas; realización de la elección de delegado/a conociendo las funciones a desempeñar; análisis y valoración de la convivencia en las tutorías; valoración del funcionamiento del programa de alumnos/as ayudantes; atención de estos alumnos/as al resto; presentación de un perfil adecuado de los alumnos/as ayudantes; publicación de este programa entre alumnado y familias; valoración del programa de prevención del acoso escolar y maltrato escolar; valoración del programa de mediación escolar; adecuación del perfil de los alumnos/as mediadores; publicación del programa de mediación entre alumnos/as y familias; conocimiento de las actuaciones que recoge el Plan de Convivencia; promoción de dicho plan; adecuación del clima de relaciones y convivencia de las personas del centro; satisfacción con la implicación del profesorado en los aprendizajes del alumnado.

En las Tablas 146, 147 y 148 se muestran las medias y las desviaciones típicas de la dimensión referente a la convivencia escolar desde la perspectiva del profesorado, considerando el distrito en el que se ubica el centro, la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia y la titularidad de la institución en la que este ejerce su tarea profesional.

Los datos muestran diferencias significativas en lo que respecta a la dimensión convivencia escolar desde la percepción del profesorado, considerando el distrito de ubicación del centro ($P = ,000$). Dichas diferencias se dan entre los siguientes pares de zonas: Capital y Norte ($P = ,001$), a favor de Norte; Capital y Oeste ($P = ,000$), a favor de oeste; Norte y Sur ($P = ,002$); Norte y Este ($P = ,000$), en ambos casos a favor de Norte; Sur y Oeste ($P = ,012$); así como entre Este y Oeste ($P = ,000$), en ambos casos a favor de Oeste. Estas diferencias, considerando el tamaño del efecto, superaron el mínimo establecido por Cohen solo en los casos en los que se contrastaron las respuestas del profesorado de los centros del distrito Norte con los distritos Capital ($d = 0,57$), Sur ($d = 0,54$) y Este ($d = 0,76$); así como al comparar el distrito Este con el Oeste ($d = 0,60$).

Por otro lado, respecto a la etapa educativa en la que enseñan los docentes, los datos indican la ausencia de significación estadística en la facilitación que presta el profesorado para que en el centro exista una buena convivencia escolar ($P = ,751$).

Por último, se aprecia significación estadística en la dimensión referente a la convivencia escolar en relación a la titularidad del centro ($P = ,000$). Concretamente estas diferencias se dan entre los centros Públicos y Privados ($P = ,000$) y entre los Concertados y Privados ($P = ,001$), en ambos casos, a favor de estos últimos. Estas diferencias superaron el mínimo establecido por Cohen cuando se contrastaron las medias de los centros de titularidad Privada con los de titularidad Pública ($d = 0,53$).

Elementos que favorecen y dificultan la convivencia

Tabla 145. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Las normas de la clase se elaboran y revisan con la participación de los alumnos/as y profesores/as	384	4,36	0,892
Las normas del centro se elaboran y revisan con la participación de los alumnos/as, profesores/as y familias	364	3,6	1,261
Las sanciones que se aplican en el centro, facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta	375	4,16	0,913
La elección de delegados/as de curso se realiza conociendo las funciones que han de desempeñar	319	4,34	1,075
Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia de los grupos	364	4,68	0,658
Valoración del funcionamiento del Programa de Alumnos/as Ayudantes	106	4,37	0,959
Los alumno/as ayudantes están pendientes del resto de compañeros/as	98	4,22	0,793
Los alumnos/as ayudantes seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de ayuda	97	4,41	0,718
El programa de alumno/as ayudantes se ha publicitado entre alumnado y familias	90	4,27	0,872
Valoración del programa de prevención del bullying y maltrato escolar:	338	4,58	0,844
Valoración del programa de Mediación Escolar	144	4,52	0,908
Cuando los alumnos/as tienen conflictos acuden a los compañeros/as mediadores	108	3,47	1
Los alumnos/as mediadores atienden problemas de convivencia	105	3,78	1,118
Los alumnos/as mediadores seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de mediación	110	4,02	1,023
El programa de mediación se ha publicitado entre los alumnos/as y familias	105	4,16	0,992
Conozco las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia del centro	377	4,25	0,926
En general, el centro promueve la participación en el Plan de Convivencia	362	4,31	0,877
En general, el clima de relaciones y convivencia en el centro es bueno	381	4,36	0,722
Estoy satisfecho/a de la implicación del profesorado del centro en los aprendizajes de los alumno/as	384	4,43	0,693
Estoy satisfecho de la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as	383	3,71	0,96
Estoy satisfecho de la implicación de los alumnos/as en su aprendizaje	384	3,84	0,86
GLOBAL	256	4,18	0,91

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 146. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	159	4,12	0,578	,000
Norte	43	4,42	0,462	
Sur	71	4,16	0,5	
Este	63	4,06	0,48	
Oeste	52	4,35	0,481	

Tabla 147. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	52	4,14	0,538	,751
Ed. Primaria	201	4,2	0,533	
Ed. Secundaria	136	4,18	0,541	

Tabla 148. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	179	4,12	0,544	,000
Concertada	169	4,19	0,499	
Privada	42	4,42	0,585	

En uno de los IES con más años de tradición en programas de convivencia y que la consideran una de las señas de identidad del centro, afirman que aprender a convivir es un aprendizaje en sí mismo. “La convivencia es también aprendizaje. Queremos que aprendan eso (convivencia) y eso también es aprendizaje. Cada vez me siento menos cómodo entre la división entre convivencia y aprendizajes, porque es un objetivo explícito (las relaciones sociales)” (32:81).

Los beneficios de estos programas son para todos los agentes implicados. El profesorado afirma que con estos programas los problemas de convivencia y las conductas inadecuadas se cortan de raíz, “las dificultades se atajan antes de que lleguen a ser un problema grave” (32:74), no se da pie a que el problema se agrande y llegue lejos.

En definitiva, con estos programas los centros han conseguido que el clima de los centros sea muy bueno (26:44; 20:18; 32:101) creando unas metas comunes entre todos los agentes educativos: profesorado, familia y alumnado y la interde-

pendencia entre ellos/as.

Cuando los centros educativos describen las prácticas exitosas que llevan a cabo, todas estas tienen como característica común una filosofía proactiva de resolución de conflictos en las que se promueve la participación activa del alumnado para solucionar los problemas. Estas prácticas son, por ejemplo, el Programa de Mediación (“Equipo de Mediación”), Proyecto de Alumnos Ayudantes (“alumnado ayudante observador de la convivencia”, “Observatorio de la convivencia”), los grupos interactivos como metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos a través de grupos cooperativos, Juntas de Delegados, Cibermentores, entre otros.

En primer lugar, vamos a exponer dichas estrategias organizándolas según la etapa educativa en la que se llevan a cabo principalmente, sabiendo que muchas de ellas también se pueden aplicar en las otras etapas con adaptaciones.

Programas de convivencia en Educación Secundaria

- Programa de Mediación: es percibido como una práctica de relevancia para la gestión de la convivencia. Las familias, alumnado y profesorado coinciden en afirmar que este programa repercute positivamente en el centro, aportando beneficios para el alumnado participante. Y en algunos centros han hecho adaptaciones del mismo para ajustarlo a las características propias de su colegio.

El cambio que hemos hecho es: eso está muy bien, pero necesitamos una referencia del día a día de las clases. Yo he incorporado, en mi caso, lo que había en el centro con lo que yo venía haciendo. La idea positiva de esto es que tú tienes unas reuniones, en este caso quincenales, con estos mediadores de acogida. Se trata de que reciban a los alumnos cuando vienen, si son nuevos que estén pendientes, que se fijen en gente que está pasándolo mal... Se ha pasado de lo que antes era ser un espía a tener el sentimiento, y así me lo han manifestado en la evaluación, de “cuando digo que alguien está mal o digo que alguien se mete con... estoy colaborando en que esto mejore”. Entonces, tienes una información maravillosa y, además, ellos están orgullosos de lo que están haciendo (29:5).

No obstante, aun siendo un recurso de utilidad para la gestión de la convivencia escolar, el Programa de Mediación se encuentra con una serie de elementos que dificultan su desarrollo como son “los temas administrativos [...] protocolos y burocracias: tienen que rellenar un montón de papeles, los exámenes tienen que ser sí o sí, la selectividad tiene que salir sí o sí... (28:25).

- En otro de los colegios le llaman “Equipo de mediación” (22:61) y cumple funciones similares a las descritas anteriormente (22:8).
- Programa de Alumnos Ayudantes: está instaurado en varios centros, unos de Secundaria (15:14) y otros de Primaria. Además, se combina con otros programas, como el de Hermanamiento, que lo complementan. “El Programa de Alumnos Ayudantes nos es muy muy útil; además, hay chicos que se lo han tomado muy en serio [...] rápi-

damente vienen con cualquier cosa que detectan, dan la voz de alarma...que este niño está solo en el patio...” (20:41). En otro de los IES el alumnado de Secundaria va a apoyar al de Primaria de centros cercanos para difundir esta forma de convivencia:

Hablan alumnos de un IES: En el CEIP tenemos allí un aula y lo hacemos allí, [...] se programa durante varios días, por ejemplo, fuimos a hablar con los alumnos de Primaria a dar una charla. A ver hay momento que sí están atentos, pero hay momentos que están todos hablando, te pones nervioso, pero si lo sabes llevar más o menos participan. Él y yo fuimos a una clase que era una clase no muy grande, y te da la sensación de que están todos muy atentos, y dices lo estoy haciendo bien, están muy atentos, que están participando. Y cuando terminas la mediación te preguntan sobre el instituto, si hay problemas, tienen dudas (20:37).

- Juntas de delegados/as: esta práctica destaca (Junta de Estudiantes de la ESO) como uno de los elementos más beneficiosos de un buen clima de participación y convivencia en el centro, ya que se plantean temas de gran importancia para el alumnado como la gestión de asuntos que afectan a las relaciones del centro: colas en la cafetería, reparto de patio para que el fútbol no monopolice el espacio, la situación de los bancos, etc. (20:7). En este sentido, refieren que poder tratar estos temas en asamblea y con una toma de decisiones democrática, hace crecer la capacidad de escucha y empatía del alumnado, lo que facilita una buena atmósfera de convivencia en el centro.
- Grupos interactivos con familias mediante la metodología de aprendizaje cooperativo. Esta metodología se explica en el apartado de proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero se menciona aquí, pues los centros que la aplican dan evidencias de los buenos resultados que da en la mejora de la convivencia.
- Estructuras de convivencia: las estructuras de convivencia están formadas por alumnos y dirigidas por el profesorado y todos los alumnos/as de Secundaria participan

en algunas de ellas (32:62). El alumnado “se acostumbran desde primero de la ESO a que cualquier tema que tengan, lo tienen que comunicar a las estructuras de convivencia” (32:71). Las estructuras de convivencia son de dos tipos: círculos de convivencia y círculos restaurativos. Por un lado, el objetivo de los círculos de convivencia es desarrollar buenos ambientes de relaciones personales, por ejemplo, acogiendo a alumnos nuevos (32:62). Por otro lado, el objetivo de los círculos restaurativos es “reparar las relaciones y los conflictos que puedan darse” (32:62). “Una vez que se ha detectado el problema se lleva a esos niños a los círculos. Y se les hace trabajar juntos” (33:107). “En el círculo restaurativo tienen que estar todos los implicados” (32:105).

Alumno: Luego están las estructuras específicas. Algún caso de violencia de género... Tenemos los agentes de igualdad. Luego los ciber alumnos (por algo de móviles). O sea, no solo son los círculos de convivencia y relación. Hay una gran ramificación de todo lo que nos puede ayudar (33:107).

Alumno: Y si hay un conflicto, se trata primero entre esos alumnos y luego entre toda la clase. Se hace un círculo de diálogo y sobre todo con las estructuras que tenemos de día, de delegados, círculos de convivencia... Se tiene todo muy controlado porque en cualquier momento que salta algo, va a haber un alumno o profesor que se dé cuenta y van a actuar ya sea para toda la clase o para esa persona (33:101).

- En otro IES una práctica similar a la descrita le llaman “coordinadores de convivencia” (30:16).
- Cibermentores: el móvil y el WhatsApp del alumnado es un foco de conflicto que cada vez repercute más en la convivencia del centro. “se traen malos rollitos al centro de me ha dicho, no me ha dicho...” (2:46).

Programas de convivencia en Educación Primaria

- El programa de Mediación: se ha descrito en el apartado de la etapa de Secundaria. Pero se ubica en este aparta-

do también, pues se lleva a cabo en uno de los CEIP. “El clima que se respira en el centro es de buena convivencia” y el nivel de conflictividad es bajo. “Los alumnos mediadores han mediado en algunas ocasiones, pero han sido poco significativas” (12:44). Pero para llegar a ese nivel de conflicto bajo hace falta una labor tutorial de convivencia importante: Una profesora de Educación Primaria señalaba:

Prima el solucionar los conflictos para que se aprenda y se aprenda a gestionarlo de otra manera a meter prisa porque toca sociales, por muchas ganas que tengas de enseñar sociales si el conflicto no se ha solucionado tienes a los niños implicados, que son dos o son diez, que no van a estar atendiendo (... yo creo que esto se hace de manera muy generalizada en este centro y me parece muy positivo (12:51). Se permite a todos los niños explicar cuando hay un conflicto lo que ha pasado, se les pide opinión cuando tienen cualquier situación... (8:3).

- Programa de Alumnos Ayudantes: en la etapa de Primaria llaman a este programa con diferentes nombres, pero cumplen el mismo objetivo. Así, hablan de los proyectos “Patrullas de alumnos”, “Patrulla verde”, “Nadie juega solo” o el “Hermanamiento de alumnos”. Las “patrullas de alumnos” ponen en conocimiento de la orientadora las problemáticas que se generan relativas a la convivencia del centro. Se crea un equipo de convivencia donde los alumnos eligen quienes van a estar en el equipo para ayudarles. “Algunos alumnos se ofrecían [...] y las clases votaban a los que querían” (15:13). Tuvieron unas sesiones de formación y quincenalmente unas reuniones para contar las dificultades, los problemas que han solucionado. (15:13). “Si los alumnos van a ser los protagonistas se tienen que elegir ellos a ellos mismos, [...] y tú luego vas viendo en el observatorio de la convivencia por qué han elegido a ese alumno o alumna” (14:44). La “Patrulla Verde”: los niños y niñas, a los que les toque, anotan si alguien se comporta correcta o incorrectamente en el patio, para después comunicárselo a la directora (25:52). Proyecto “Nadie juega solo”: se lleva a cabo en 5º y 6º de primaria, busca concienciar al alumnado y potenciar las

relaciones entre los alumnos y un buen clima: “Los alumnos si quieren participar, vienen grupos, entonces un día a la semana te pones un peto y vas por el patio y a la gente que ves sola, que ves mal, pues te pones y juegas con ellos” (22:58). Hermanamiento de alumnos de Secundaria con alumnos de Primaria o de Infantil: con estas actividades multiplican el número de relacionales positivas que se crean entre alumnado (23:100). Organizan actividades en las que un alumno/a de los niveles más altos cuida y ayuda a los de otras etapas. Algunas de las actividades son correr juntos ayudándose en las carreras solidarias, llevar regalos de Navidad a los pequeños, ir a la piscina emparejados ayudando a los pequeños, etc. En ambos alumnos [...] vemos algo positivo, los pequeñitos se sienten mimados y súper cuidados y los mayores a pesar de su adolescencia están como muy involucrados, más formales... (14:20).

- Planes de acogida a alumnado nuevo que se llevan a la práctica tanto el alumnado (23:97) como el profesorado (33:7):

Quando viene un alumno nuevo... Es verdad que nosotros los profesores somos adultos, pero incluso niños pequeños los acogen de tal forma que el alumno nuevo, al mes de estar aquí, se siente como si llevase aquí ya toda la vida (23:97).

- Elaboración de normas de convivencia entre alumnado y profesorado: ayudan a clarificar situaciones que podrían resultar problemáticas (22:67; 31:21).

- Programas de educación emocional como el proyecto “10 meses 10 emociones” (27:9), en el que encajan estrategias como enseñar estrategias prosociales y de comunicación asertiva. Una madre comenta que “le dan mucha importancia a que los niños se cuiden unos a otros, hablen bien del otro, le digan cosas cariñosas” (7:19). El “banco de pensar” (25:52; 25:53) es otra de las estrategias que emplean para solucionar los conflictos a través de la escucha activa y la empatía.

Quando tienes un problema, vas a allí y te sientas, y uno tiene la función de escuchar y otro de hablar, enton-

ces se van cambiando los turnos. Primero, por ejemplo, habla Jesús y yo escucho, y cuando haya terminado luego hablo yo y él escucha (25:53).

- El “proyecto del patio”: este proyecto fomenta valores deportivos para colaborar y ayudar (5:44; 4:40) y está mejorando la convivencia (4:37; 4:38; 4:40), pues el mayor número de conflictos que se producen es durante el tiempo del recreo y en el comedor. Como señalaba una profesora:

Con el tema del fútbol es donde más rifirrafe hay, más golpes, enfados... es una asignatura pendiente... valorar alternativas, pero, aunque des alternativas, como es una alternativa, sigue el fútbol... hay que hacerlo de otra manera, quizá algo rotatorio, es un tema que ha salido varias veces, pero claro obligar en la media hora que tienen libre, estamos ahí... (12:45).

Se intentan dar soluciones como la creación de patios inclusivos, ofreciendo alternativas de juegos. La comisión de patios ha creado “ludocajones” donde meten los bolos y combas, se han instalado mesas de parchís y de ajedrez, bancos, ligas de juegos, el biblio-patio (para que quien quiera leer que lea en el patio). Es cierto que los patios, o bien, los niños juegan al fútbol o las niñas deambulan cogidas del brazo y paseando o están hablando, y ya está. Hay que romper un poco esa barrera. Las niñas juegan al fútbol, hay que darles otro tipo de juegos. Hacen eso porque no se da otra alternativa (2:51).

Algunos de los aspectos que facilitan la implementación de los programas de convivencia son:

- En los centros se adoptan medidas remediadoras y preventivas para resolver los problemas de convivencia. La Comisión de convivencia de uno de los CEIP ha regulado un marco normativo ante los conflictos (en el patio, en el comedor, conductas contra profesores, contra las monitoras de comedor, etc.). En primer lugar, se reúne esta Comisión formada por cuatro personas para evaluar el conflicto, se deciden unas medidas, son comunicadas al resto del Consejo Escolar y a las familias implicadas (1:1).

- Fomentar desde las primeras etapas la convivencia. Como señala una madre: “le dan mucha importancia a que los niños se cuiden unos a otros, hablen bien del otro, le digan cosas cariñosas” (7:19).

Otro de los elementos facilitadores sería la continuidad del programa en el tiempo. En uno de los IES el programa de convivencia es sostenible, ya llevan muchos años implementándolo. El Departamento de Orientación organiza las estructuras de convivencia contando con profesorado (voluntarios) y agentes externos:

El Departamento de Orientación hace una labor esencial para que se mantengan las estructuras de convivencia, pues coordina a los agentes externos que vienen de fuera, por ejemplo, ayuntamiento. El profesorado que quiere participar en las estructuras de convivencia solicitan a principios de curso y el jefe de estudios lo organiza para incluirse en su horario (32:102)

Los elementos que dificultan la implementación de estos programas que articulan convivencia tiene que ver con:

- La “mayor dificultad es organizar todas estas estructuras (de convivencia)” (32:75), la carga de trabajo extra que tiene esta organización y la conciliación de tiempo y horarios por el “esfuerzo” que supone, pues resulta más fácil “apagar fuegos” (8:76). Entrevistadora: lo que se extrae de esto es que la carga de trabajo tiene que ser enorme. Profesora: Yo alucino, no solo con la mía sola (carga de trabajo), sino cómo se organiza esto, es una locura ¡y que se pueda organizar como se hace! (32:106).
- En varios centros estos programas son recientes, tienen que asentarse en el tiempo para convertirse en sostenibles.
- Las concepciones previas y prejuicios de algunos miembros de la comunidad que no siempre ven la efectividad de estos programas. “Que todo el mundo vea los beneficios que tiene eso. Hablábamos antes del profesorado y no todo el mundo ve (esta forma de trabajar)”. Hay gente que dice: “es que me estás quitando mi hora de lengua,

de mates, o de lo que sea, para trabajar un conflicto”. “No todo el mundo tiene claro que es mejor atajar a que luego surja un problema” (32:77).

- El nivel de formación interna que exigen estos proyectos, pues cada año vienen profesorado nuevo y se tiene que poner al día en el modelo pedagógico. Durante varios años seguidos hicieron jornadas de formación inicial y profundización: “también formarnos más personas, más profes que podrían sentirse más competentes, pero creo que nos falta tiempo de auto-formación” (32:76).

- La formación inicial del profesorado de Secundaria, pues estos temas apenas se tratan:

Llegas al Instituto sin saber trabajar eso. Yo hablo de la formación general que he recibido yo. Lo has aprendido en el Instituto. Nadie te ha formado en cómo resolver conflictos con alumnos, cómo mantener la relación con las familias... Todo eso se tiene que aprender aquí, trabajando ya en el centro (32:78).

- La gran diversidad de culturas del centro “son diferentes culturas y expectativas así que a veces todo choca” (21:30). Por ello, uno de los puntos más trabajados de forma transversal es el respeto y la inclusión (20:40). Este otro IES goza de un clima de convivencia satisfactorio para alumnado, familias y profesorado, considerando la diversidad como un punto de partida para construir conjuntamente esa convivencia compartida.

Este año en mi clase ha habido una convivencia brutal. Nos hemos llevado todos súper bien. Generalmente es durante todos los cursos, pero este año muchos profesores lo han destacado. Éramos cada uno de nuestro padre y nuestra madre, de diferentes nacionalidades, gustos, etc. Somos más mayores y tenemos los valores más inculcados (de respeto...), pero creo que eso es mérito de nuestras familias, mérito nuestro y [...] mérito del centro. Hablamos todos entre todos. Sí que es verdad que, como nosotros estamos en mediación, sí vemos casos de bullying, pero son casos muy puntuales que luego podemos solventarlos (28:18).

- Algunos aspectos que dificultan o ensombrecen las prácticas de convivencia es el desconocimiento de estas actuaciones, principalmente debido a la confidencialidad de los temas tratados.

Tenemos la sensación de que los compañeros no saben lo que hacemos, hay un reto entre visibilidad y confidencialidad. Porque, por una parte, son cosas que se deben de mantener muy confidenciales, pero, por otro lado, desde el equipo de convivencia estamos pensando ideas como para dar visibilidad para que no sea algo que pase... Los profesores incluso, cuando haces las encuestas, parece que en la convivencia no se hace nada, pero sí se está haciendo, hay menos problemas, pero es una labor en la sombra, pero ni padres, ni alumnos, ni profesores, saben la actuación porque no es visible (14:47).

En este sentido, por ejemplo, en uno de los IES evalúan todos los programas que llevan a cabo en el centro mediante una evaluación cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, todos los profesores contestan un cuestionario que analiza todos los proyectos. En segundo lugar, realizan grupos de discusión en los que se habla de proyectos, convivencia, espacios de inclusión y diversidad. Y en tercer lugar, tienen comisiones periódicas con familias para analizar el proceso. El profesorado de forma individual pertenece a una comisión y está todo en constante evaluación.

Según los centros las formas de mejorar estos programas son:

- Un aspecto fundamental es la formación. Un miembro del equipo directivo señalaba: “el año que viene vamos a hacer un seminario de formación en resolución de conflictos, cómo escuchar a los alumnos, sobre todo que sean ellos los que se involucren en la resolución del conflicto y no dependan del adulto a la hora de resolverlo” (8:47).

El tema de la mediación lo tenemos pendiente para el curso que viene [...] para completar un poco ese patio y ese banco de actividades que tienen para trabajar

los sentimientos que han hecho la Comisión de convivencia [...]. Lo siguiente es el tema de los mediadores (2:53).

- Una de las necesidades que manifiesta el profesorado es que se realicen desdobles de clase que les permita atender adecuadamente las necesidades emocionales de los niños/as. En este sentido, señalan que para llevar a cabo una enseñanza individualizada es necesario un ratio menor.

Objetivo 9. Proceso de enseñanza y aprendizaje

Percepción del profesorado

A nivel global, se aprecia que el profesorado participante considera que los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje se dan con una frecuencia situada, con carácter general, entre “algo” y “bastante”, según los rangos de variabilidad empleados (Tabla 149). En este sentido, destacan con una mayor frecuencia: conocimiento del alumnado de los criterios de evaluación, realización de trabajo colaborativo por los docentes, análisis de los resultados de evaluación de modo colegiado y adopción de medidas para la orientación efectiva, análisis de la evaluación de la práctica docente, consideración de la opinión del alumnado para valorar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, los aspectos que presentan una frecuencia situada entre “poco” y “algo” son: participación del alumnado en la propuesta de objetivos y temas a tratar, ídem en cuanto a los proyectos a realizar y organización de grupos con participación de alumnos/as y familias.

En relación a las metodologías utilizadas por el profesorado, este las utiliza en el siguiente orden: aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, comunidades de aprendizaje y aprendizaje y servicio. Estos dos últimos procedimientos metodológicos no son empleados por el profesorado ni siquiera algunas veces.

Tabla 149. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Los alumnos/as participan en la propuesta de los objetivos didácticos y temas a trabajar	364	2,84	1,168
Los alumnos/as deciden el tipo de tarea o el proyecto a realizar	367	2,6	0,927
En el aula se utilizan las asambleas de alumnos para favorecer la participación	366	3,49	1,216
Se realizan actividades en grupos cooperativos en el aula	378	3,97	0,96
En el centro se organizan grupos que colaboran con el profesorado en la organización de las clases (alumnos/as de cursos superiores, familiares, etc.)	343	2,69	1,284
En el centro se llevan a cabo proyectos aplicables a la vida real	362	3,63	1,034
Los alumnos/as conocen los criterios con los que se les califica	366	4,43	0,894
Los alumnos/as realizan autoevaluaciones en algunas asignaturas	356	3,67	1,07
Los alumnos/as se evalúan entre sí (coevaluación)	347	3,19	1,239
La nota de la coevaluación contribuye a la calificación de la materia	320	3,11	1,376
El centro facilita que los alumno/as y las familias puedan valorar el funcionamiento general del centro y la organización del trabajo en el aula	328	3,63	1,269
Los profesores/as trabajamos en el centro de modo colaborativo	376	4,03	1,017
Los profesores/as compartimos y analizamos de modo colegiado los resultados de la evaluación de nuestros alumnos/as y adoptamos medidas para orientar el proceso o la etapa de aprendizaje siguiente	367	4,44	0,779
Los profesores/as compartimos y analizamos la información sobre la evaluación de nuestra práctica docente con la finalidad de mejorarla	377	4,26	0,927
Los profesores/as tenemos en cuenta la opinión de los alumnos/as en la valoración y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje	369	4,04	0,907
GLOBAL	347	3,62	0,655
Frecuencia del empleo de aprendizaje cooperativo	377	3,71	0,923
Frecuencia de empleo de aprendizaje dialógico	318	3,47	1,061
Frecuencia de empleo de grupos interactivos	331	3,36	1,039
Frecuencia de empleo de comunidades de aprendizaje	278	2,7	1,205
Frecuencia de empleo de aprendizaje-servicio	240	2,65	1,172

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 150. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	156	3,62	0,708	,003
Norte	43	3,86	0,666	
Sur	71	3,42	0,576	
Este	60	3,55	0,607	
Oeste	50	3,76	0,568	

Tabla 151. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	52	3,78	0,71	,105
Ed. Primaria	198	3,64	0,639	
Ed. Secundaria	131	3,53	0,651	

Tabla 152. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	177	3,44	0,646	,000
Concertada	163	3,73	0,614	
Privada	42	3,94	0,65	

En las Tablas 150, 151 y 152 se muestran las medias y las desviaciones típicas de la dimensión relativa al proceso de enseñanza y aprendizaje, obtenidas a partir de la información aportada por el profesorado, considerando el distrito en el que se ubica el centro, la etapa educativa y la titularidad de la institución en la que este desempeña sus funciones laborales.

Los datos muestran diferencias significativas en lo que respecta a la dimensión proceso de enseñanza y aprendizaje, en función del distrito de ubicación del centro ($P = ,003$). Dichas diferencias se dan entre los siguientes pares de zonas: Capital y Sur ($P = ,032$), a favor de Capital; Norte y Sur ($P = ,001$); Norte y Este ($P = ,016$), en ambos casos a favor de Norte; así como también entre Sur y Oeste ($P = ,001$), a favor de Oeste. En cuanto a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias solo alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,50) en los casos en los que se comparaba el distrito Sur con Norte ($d = 0,71$) y con Oeste ($d = 0,59$).

En relación a la etapa educativa en la que enseñan los docentes, los datos indican la ausencia de significación estadística en la facilitación que presta el profesorado para que se produzca un proceso de enseñanza y aprendizaje correcto ($P = ,069$).

Por otro lado, se aprecian diferencias significativas en la dimensión proceso de enseñanza y aprendizaje en lo relativo a la titularidad del centro ($P = ,000$). Concretamente estas diferencias se dan entre los tres pares de centros contrastados: Públicos y Concertados ($P = ,000$), a favor de los Concertados; Públicos y Privados ($P = ,000$); y Concertados y Privados ($P = ,045$), en ambos casos a favor de los Privados. Estas diferencias solo alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen al contrastar las diferencias entre los centros de titularidad Pública y Privada ($d = 0,77$).

Elementos que favorecen y dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje

El profesorado señala la importancia que tiene que el equipo de profesorado del centro “marque la línea que se va a seguir” (8:68; 32:107). Todos los centros estudiados tienen una línea pedagógica clara y sobre ella van enriqueciendo y adornando el proceso de enseñanza y aprendizaje con nuevos proyectos.

Los principales beneficiarios de las innovaciones en el proceso de enseñanza que se han descrito en los centros son el propio alumnado. Los proyectos que realizan les enseñan a ser responsables de su propio trabajo y a tomar decisiones. Además, aprenden a tener iniciativa, a saber vender y co-

municar sus proyectos y aumenta su motivación hacia el trabajo.

Es verdad que hemos generado unas estructuras de participación y las incorporan cómo parte de su día a día. Pero creo que, a los adolescentes, en el momento que le das la oportunidad de participar, responden. En el momento que les conviertes en protagonistas de algo, se sienten con más ganas de hacerlo, porque son protagonistas de eso. No es algo que te viene dado, sino que eres tú el que está generando el propio proyecto (32:30).

Uno de los puntos fuertes de los centros es que el alumnado participa activamente en la gestión de su propio aprendizaje y en la toma de decisiones.

Alumno: El alumnado somos los protagonistas de los proyectos. Nos hacen que llevemos todo. Nos hacen que tengamos unas responsabilidades. Nos hacen desarrollarnos nosotros mismos. Desde cómo llevar un Maratón de sangre hasta estadísticas. Con estos simples proyectos te van enseñando a cómo formarte como persona, cómo tener una autoevaluación de ti mismo. Yo lo veo así, que somos los protagonistas de los proyectos (33:14).

En la organización de las estructuras de participación y los proyectos están implicados todos los recursos personales, como profesorado, equipo directivo, Departamento de Orientación, familias y agentes externos. Las familias perciben que el equipo funciona como una “piña” y si surge algún problema, cualquiera de ellos ayuda.

Por ende, para ir dando cuenta de las experiencias educativas que llevan a cabo estos centros y los aspectos que las favorecen y las dificultades con las que se enfrentan, se ha organizado en tres enfoques metodológicos que aglutinan a las demás: metodologías de enseñanza centradas en el alumno, aprendizaje activo y la colaboración; metodologías con un enfoque transformador; atención a la diversidad, refuerzo y diferenciación del currículo.

Metodologías de enseñanza centradas en el alumno, aprendizaje activo y la colaboración

En primer lugar, uno de los elementos clave que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los centros es la filosofía de ayuda de unos a otros, ya sea mediante la participación de familias en el centro, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la ayuda entre iguales y “hermanamiento” de alumnos mayores o más capaces con más pequeños, el aprendizaje cooperativo, entre otros. En este sentido, consideran que los procesos de enseñanza-aprendizaje están muy relacionados con una buena convivencia.

A través de los grupos interactivos (aula interactiva) mediante la metodología cooperativa con las familias, se consigue fomentar la relación entre el alumnado, y obtener efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se consigue enlazar al alumnado frente a la tarea, prestando atención, siendo este hecho complejo en otras clases en las que no se lleva a cabo esta forma de trabajar.

Grupos Interactivos, donde hay un adulto de referencia. [...] Con la presencia de un adulto [...] ellos se sienten más responsables y además más involucrados en la tarea. Puedes tener un grupo cooperativo y si se va el profesor a lo mejor a ellos no les interesa lo que están haciendo y pasan a otro tema. Al haber un adulto allí se sienten muy comprometidos en lo que están haciendo, que hay que terminar la tarea, que tienen un determinado tiempo, tienen que pasar a otro grupo, les va a venir bien para luego el examen que tienen a continuación. Sí y otra cosa importante es que estén en grupos con un adulto, a mí me parece esa máxima, yo no veo dar clase como una guerra, pero esa máxima de la guerra que dice: divide y vencerás. Yo estoy en clase y soy yo contra treinta, o entre comillas, ellos treinta y yo uno, pero cuando meto a un adulto, ya están todos separaditos y son cinco con un adulto, cinco con un adulto, cinco con un adulto, no hay dónde esconderse. En clase siempre a partir de la tercera o cuarta fila ya tienes ahí una barricada que da igual, el sonido es que no llega directamente, y las miradas hasta se pierden, pero de esta manera, no tienen

escapatoria y encima están a gusto, porque yo insisto creo que han estado bien (17:16).

Esta idea es compartida tanto por el profesorado como por las familias ya que observan resultados positivos en la motivación del alumnado, y en el aprendizaje del trabajo en grupo, de forma que se beneficia a todos/as a través de todos/as.

Cuando los veo trabajar que trabajan conmigo e incluso a ellos les pregunto, qué tal, y a ellos les gusta la clase, para mí es gratificante. Sí, la verdad es que es gratificante, es que es ver la educación desde otra perspectiva. La ven en conjunto, trabajan en conjunto, quiero decir que hasta el más despistado coge ideas del que está menos despistado y se les ocurre y tienen ganas y se ven motivados, que es muy importante, que ellos pueden hacer las cosas igual que el que está al lado, y a mí es lo que me gusta, que están motivados, y yo veo en ellos, que no está mi hijo, porque está más abajo, que a lo mejor el año que viene le toca a mi hijo. Yo lo hago por los muchachos, me imagino que todos los padres igual, y luego encima tú te vas contenta. ¡Y entonces no se puede pedir más! (18:11).

Los aspectos organizativos están en la base para su buen funcionamiento. La preparación de las actividades por parte del profesorado es fundamental para que las familias vean todo el trasfondo y quieran hacerse partícipes del contenido educativo (4:5; 5:43). La creación de una bolsa de voluntariado favorece la organización de los grupos interactivos (4:3). La buena organización también incide favorablemente en la motivación del alumnado (4:4) y los resultados académicos que están teniendo (5:8).

Los centros destacan los grupos interactivos por ser un aspecto muy innovador y reciente que están llevando a cabo. En este sentido, consideran que se va a consolidar y sostener a lo largo del tiempo, así como a extrapolar a otras asignaturas debido a sus altos beneficios en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Respecto a las tertulias dialógicas, destaca la organización ya que el lugar donde se realizan, va alternándose entre la Escuela de Adultos y el colegio (4:73). Asimismo, el entorno facilita que se realicen actividades educativas integrales (5:16).

Otro aspecto que destacan las familias son las experiencias de mezclar alumnos y alumnas de distintas edades para llevar a cabo experiencias como actividades de clase, talleres, etc. En este sentido, una madre contaba una experiencia concreta en esta línea: “me parece que este año han implantado un padrino de lectura. Entonces también eso está muy bien porque yo creo que hace que convivan mayores con pequeños” (7:15). En otro centro el alumnado participa en estructuras organizativas dentro del centro, destacando su implicación como padrinos-lectores (o tutor-lector) (4:72).

La metodología del aprendizaje cooperativo está muy engarzada con las prácticas para la mejora de la convivencia escolar y es considerada que define a los centros (14:33). Concretamente se relaciona con la pareja de gemelo o de hombro, la cual desde Educación Infantil se incentiva para potenciar la ayuda entre iguales.

Los chiquitines comienzan con la pareja de gemelo o de hombro y poco a poco van creciendo, hay cursos más difíciles y menos difíciles [...]. Es que yo creo que se hace piña, se mejora el clima del aula, para ellos es el pan de cada día, entonces en ayudar, ayudar y ayudar, en Infantil están en muchas clases bajando con la mano del gemelo, y si se le cae la manzana a mi gemelo me paro y ayudo a mi gemelo [...] (14:33).

Una práctica destacada de participación activa del alumnado dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje es la realización de autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones de los proyectos y prácticas en las que participan, desarrollando su autonomía de forma progresiva a lo largo de los cursos y dando voz a sus valoraciones:

Yo creo que como alumnos hacemos evaluaciones de

todo también del cooperativo todas las semanas y todos los meses no me acuerdo de cómo era, nos daban una hoja los que evaluábamos como había sido y se supone que cada uno tiene un rol y entonces te dan una hoja y esa es la valoración y valoras como lo ha hecho ese trimestre cada uno si lo ha hecho bien que podría mejorar si ha hecho su trabajo digamos porque cada uno tiene eso se hace más en bachillerato ya no tanto pero en la ESO y en primaria se hace más el supervisor tiene que mirar y apuntar las cosas en la agenda el controlador mantener silencio y todo eso y los evalúa si lo han hecho bien (22:80).

Metodologías con un enfoque transformador

En este apartado hay que resaltar los proyectos ApS, muchos de los cuales se han descrito en apartados anteriores. Estos proyectos son aplicados y tienen conexión con la vida real. En este sentido, se vinculan en muchas ocasiones a temas de actualidad a través de estos se puede debatir.

Alumno: sobre todo no te enseñan: “es así y lo tienes que poner así, o sea, tienes que aprenderte esto y luego lo pones en el examen”, sino (que te enseñan) de manera muy didáctica, ya sea desde los ApS que aprendes sobre la sangre con el Maratón, sino que aprendes con muchas actividades que te van enseñando y no solo con el libro (33:112).

Otros ejemplos de proyectos ApS llevados a cabo han sido el proyecto de Hermanamiento a través de la asignatura de Lengua preparando cuentos para los pequeños, talleres de informática con personas mayores del centro de ancianos, obras representadas en el centro cultural del pueblo en las que los actores personas de la tercera edad y alumnos, taller de radio con alumnos de bachillerato, universitarios y personas mayores, reestructuración del patio con la colaboración de un grupo de arquitectos, museo de juguetes antiguos en el que se contaba su historia, o el proyecto de Ciencia en el Barrio en el que participa el CSIC.

Atención a la diversidad, refuerzo y diferenciación del currículo

Otra característica común a estos centros es la variedad de formas para dar apoyo educativo y refuerzo al alumnado.

Por ejemplo, uno de los IES explica cómo durante el curso aprovechan el horario de 16 a 17 o los tiempos de recreo para dar clases voluntarias de refuerzo y apoyo, y al final del curso organizaron el Plan Remontada para sacar adelante al alumnado que habían suspendido la primera y segunda evaluación, y por ende, iban a suspender la asignatura. Este hecho supuso una reestructuración de todos los horarios del profesorado.

Profesora: Y volviendo también a lo de los alumnos con más necesidades o con altas capacidades, obviamente cuántos más apoyos tengas o refuerzos, posibilidades de desdoble, más se podría conseguir. Pero es muy difícil. Por ejemplo, las últimas semanas antes de la evaluación de la final ordinaria hicimos el Plan Remontada, que se sacaba a los alumnos con más dificultades. Por ejemplo, en inglés iban con Juan. Pero eso no lo puedes hacer todo el año.

Profesor: Eso es atención a la diversidad.

Profesora: Luego hubo una reestructuración de todo el departamento de orientación de cara a remontar el final de curso de aquellos que se veían fracasados, que tras la primera y segunda evaluación iban a suspender. Hubo una reestructuración de sus horarios, de todo, para que pudieran apoyar a estos alumnos y lo pudieran sacar y si no ahora que estamos en la extraordinaria (32:92).

En esta línea, contemplan una enseñanza diferenciada en función de las capacidades y rendimiento. Para ello, consideran que la enseñanza por proyectos se ajusta muy bien a las necesidades de estos alumnos y alumnas, especialmente de altas capacidades.

Por ejemplo, el Aprendizaje Servicio me ha ayudado con lo que ha dicho Juan. No solo con los de necesidades (N.E.E.), sino que tengo una alumna de altas capacidades avanzada un curso y alumno. Y esos dos alumnos despuntaron en ese trabajo (de ApS) de una manera increíble (32:88).

Uno de los factores que facilita el proceso de enseñanza es la formación del profesorado y la preocupación del claustro por mejorarlo. La formación del profesorado facilita la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y consideran que “la formación es constante” (26:50). Por ejemplo, uno de los directores reitera que “la formación es fundamental porque si no el profesorado se siente mal, se agobia” (2:50). Sin embargo, en algunos centros sienten que no tienen suficiente formación: “falta formación y falta material adaptado para trabajar por proyectos, de manera más competencial” (12:84). Por otro lado, otro centro manifiesta que no tienen suficiente formación en algunos aspectos específicos necesarios para su centro como la discapacidad auditiva. A pesar de ello, están adoptando algunas medidas de acceso al currículo que facilitan la inclusión del alumnado, pero reclaman más facilidades para poder formarse, como cursos o proyectos de formación sobre el tema a los que puedan acogerse.

Otro de los factores que facilita el proceso de enseñanza es la preocupación del claustro por mejorarlo. En este sentido, participan en proyectos del MEC de innovación educativa para mejorar las metodologías activas, en las que reconocen que son buenos, y el sistema de evaluación acorde a dichas metodologías. El alumnado y familias reconocen que les evalúan teniendo en cuenta diversidad de criterios y este hecho se señala como una ventaja que tiene el centro, pero las familias también manifiestan su inquietud ya que desde fuera del centro se piensan que regalan las notas “y no es así. Tienen mucho esfuerzo. Tienen un examen, tienen que hacer un proyecto, tienen que exponer, tienen que estar en clase preparando con los amigos. Además, es un trabajo tan duro para ellos porque es algo nuevo que yo creo que los profesores luego lo valoran” (33:121). Por su parte, el profesorado considera que necesitan mejorar, sobre todo, en evaluación a través de metodologías activas.

Las dificultades que percibe el profesorado, sobre todo en la etapa de Educación Primaria, tiene que ver con la necesidad de formación por la inseguridad que sienten con algunas metodologías y el trabajo por competencias. En Educación

Infantil ya se lleva tiempo trabajando por proyectos, pero como señalaba una profesora, en la etapa de Primaria “nos falta plasmar toda esa actividad que vamos a hacer en el documento, en las programaciones y sentirnos seguros de lo que vamos a hacer” (12:57). Además se valora el trabajo que se ha hecho en los últimos años en la etapa de infantil y una profesora señala la necesidad de “trabajar en Primaria como se trabaja en Infantil” (12:58).

Otro IES precisa que necesitan formación, pero en evaluación de metodologías activas. De forma que ven un problema en este aspecto, pues en ocasiones se emplean métodos de evaluación tradicionales cuando se han empleado metodologías de enseñanza innovadoras. Por ello, van a llevar a cabo un proyecto para profundizar en este tema.

Profesora: Para mí la mayor dificultad está con la evaluación. Me cuesta mucho más. Con el aprendizaje me siento más cómoda. Yo veo que el alumno ha aprendido con los proyectos de Aprendizaje Servicio, que son más diferentes, que trabajas más con cosas de la vida. Y veo que han aprendido, pero luego reflejarlo en la evaluación me cuesta bastante. Así como muchas más cosas que ves que el alumno está aprendiendo más, pero el modelo tradicional nos hace tanto tener nota, tanto tener físicamente un examen, que tú dices, ¿Cómo logro que esto encaje todo? Porque yo sé que así está aprendiendo más, pero yo también quiero estar respaldada con algo. ¿Cómo le muestro yo realmente que ha aprendido? Yo lo sé porque soy su profesora y se lo he enseñado y él lo ha hecho o ella. Y además que te ayuda (32:87).

Otra de las dificultades que plantean es la necesidad de ampliar la formación para diferenciar el currículo y atender a la diversidad.

Profesor: Cualquier profesor va a la línea media. Va al medio y tú das la clase a este nivel que lo coja quien pueda. Entonces, trabajar, a los que tienen más capacidad darles más caña. Porque tan injusto no es atender a un niño que tiene dificultades como no darle al que tiene más capacidad, más posibilidades de aprendizaje.

Pero no sabemos, no hemos aprendido a hacer a trabajar de esa manera. Entonces, intentas (32:85).

Otras de las dificultades de formación tienen que ver con el nuevo profesorado que llegan cada año. Se tienen que enganchar al proyecto educativo y eso lleva mucho tiempo y esfuerzo.

Por otro lado, el alumnado y las familias consideran que para que se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que reflexionar sobre la cantidad de temario que se incluye. En este sentido, consideran que el profesorado o el propio sistema educativo tendría que valorarlo ya que se ve rápido, por encima y no da tiempo a asimilarlo (33:127; 8:64; 12:53).

También hacen notar que los recursos materiales como los libros que se emplean en el programa bilingüe no están adaptados. Por ejemplo, los libros de Science son simples traducciones de los libros de español.

Los niños que vienen del bilingüismo están acostumbrados a hacer otro tipo de cosas. No puedes dar tanto temario para nada. Si luego se quedan la mitad de los libros sin dar. Matemáticas y lengua lo llevan bien, pero es que Science es horrible, sobre todo el primer año, pero es que es absurdo darlo así. Y luego que no hay profesores, se necesitan más profesores (33:128).

En esta línea, el alumnado reclama un aprendizaje práctico y vinculado a la realidad.

Cómo debatir, cómo expresarte delante de personas. [...] En vez de tanta sintaxis, si me enseñasen en lengua a hablar delante de gente en público, en un debate, como expresar mis ideas... Yo creo que sería una buena clase. Saldría diciendo hoy he aprendido algo de verdad. No que el Quijote lo escribí.... Algo que me va a formar en la vida (33:69).

También consideran que necesitan más recursos materiales y medios para llevar a cabo proyectos. De este modo, las formas de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje parten del proceso de reflexión conjunta que han de hacer el

claustró de profesorado.

Profesor: Yo creo que estamos explorando en un mundo que no acabamos de tenerlo claro del todo, ni ellos, ni nosotros, aunque sabemos hacia dónde vamos. [...] No queremos que la clase sea igual y luego hagas un proyecto que sea la guinda bonita del pastel. Queremos que el proyecto sea la manera de aprender. ¿Eso es posible? ¿Sabemos hacerlo? ¿Es un buen instrumento? ¿Cómo perfeccionar ese instrumento para que sea la manera de aprender? Esas son las preguntas: ¿Cómo se evalúa? ¿Qué conciencia de aprendizaje tenemos? pues habrá que preguntar otras cosas a los alumnos. Y a nosotros mismos, reflexionar sobre si esto es aprendizaje (33:90).

Algunas dificultades que se encuentran para su participación más activa en la organización y gestión de actividades se debe a la falta de tiempo (23:103), la carga de trabajo (23:104) del profesorado y los apoyos que necesitan como maestros/as de Pedagogía Terapéutica. “Los desdobles que hemos tenido han funcionado muy bien, y grupos que eran muy conflictivos, al desdoblarse, ha sido la noche y el día, necesitamos una mejor ratio y más apoyos” (8:55).

Por ende, como factores que dificultan la participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, encontramos “la autoridad” (25:72). Además de las exigencias administrativas que también pueden suponer un lastre: “Entonces muchas veces los profesores se encuentran con la imposibilidad de poder dar una clase más relajada, utilizar métodos innovadores... no pueden hacerlo porque tienen muchos niños” (25:82) y las pocas facilidades que los alumnos dan al docente durante las clases.

Alumno: A medida que te vas haciendo mayor vas teniendo más conciencia de la figura que es el profesor y le vas teniendo más respeto, pero sí que es verdad que en muchas ocasiones al profesor no se le da todas las facilidades que se le deberían dar para dar una clase y lo cómodo que la debería dar (22:72).

Por último, los centros consideran que están cambiando

desde hace unos años con relación a la forma de enseñar y aprender. Actualmente “son aprendizajes más significativos y haces más autónomo al alumno” (12:55). En este sentido, es fundamental informar a las familias para que conozcan la forma de trabajar del centro. Al utilizar en los centros distintas metodologías, estas se sienten satisfechas. Una madre señalaba “aquí fluye más, no hay presión añadida (... no les obligan ni les presionan, se respeta la personalidad y la evolución de cada niño” (7:1). “A mí me parece que los niños/as salen muy muy preparados de este cole, sí” (7:15).

Objetivo 10. Comunicación entre el profesorado

Percepción del profesorado

Tanto de forma global como individual entre los aspectos evaluados, en la Tabla 153 se observa que, el profesorado considera que la comunicación entre ellos se da entre “bastante” y “mucho”. En este sentido, en orden decreciente, con esta intensidad se sienten acogidos por el centro, comparten valores, ideas, actitudes y metas del centro, se sienten informados de las decisiones que se toman en el funcionamiento del centro y les afectan como profesorado, teniendo la posibilidad de realizar propuestas en este sentido que son de su interés. Además, los profesores y las profesoras perciben que el centro facilita entre “bastante” y “mucho” la comunicación entre ellos.

En las Tablas 154, 155 y 156 se muestran la media y la desviación típica de la dimensión relativa a la comunicación entre el profesorado, en función del distrito en el que se sitúa el centro, la etapa educativa en la que imparte docencia y la titularidad del centro donde desarrolla su actividad profesional.

Se aprecian diferencias significativas entre los distritos de ubicación de los centros, considerando la comunicación entre el profesorado ($P = ,000$). De este modo, este se comunica de manera diferente en los siguientes pares de distritos: Capital y Norte ($P = ,000$), a favor de Norte; Capital y Oeste

($P = ,013$), a favor de Oeste; Norte y Sur ($P = ,012$); Norte y Este ($P = ,000$), en ambos casos a favor de Norte; y Este y Oeste ($P = ,004$), a favor de Oeste. En relación a la estimación del tamaño del efecto, estas diferencias solo alcanzaron el tamaño del efecto mínimo en los casos en los que se comparaba los distritos Norte con Capital ($d = 0,65$), Sur ($d = 0,54$) y Este ($d = 0,85$).

Los datos explicitan la ausencia de significación estadística en lo que respecta a la comunicación entre profesores y profesoras, en función de la etapa educativa en la que estos imparten su docencia ($P = ,456$).

Finalmente, se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en la dimensión relativa a la comunicación entre el profesorado del centro ($P = ,001$). En este caso, el profesorado que trabajan en instituciones Privadas dicen comunicarse significativamente mejor que los que imparten clase en centros Públicos ($P = ,005$) y Concertados ($P = ,000$). En este sentido, las diferencias no alcanzaron el tamaño del efecto mínimo establecido por Cohen (0,50) en ninguno de los casos.

Elementos que favorecen y dificultan la comunicación entre el profesorado

Algunos centros destacan por la comunicación que tiene entre el profesorado. Desde el comienzo organizan la acogida de profesorado nuevo para que se sientan partícipes del Proyecto Educativo que llevan a cabo (33:7).

En muchos de los centros se organizan por comisiones de trabajo en las que está el profesorado e invitan a familias. Para mejorar la comunicación a nivel interno y conocer lo que se está haciendo en cada comisión, se han formado los grupos mezclando a los profesores y las profesoras de las diferentes etapas. “Cogimos a un profe de Infantil, uno de 1º, 2º y 3º, otro de 4º, 5º y 6º y un especialista, mínimo. Luego se podía ampliar. Esa estructura la tenían todas las comisiones, que nos hemos juntado todos los martes” (2:47).

Tabla 153. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado

	N	Media	Desviación Típica
Me siento informado de las decisiones que se toman en el funcionamiento del centro y que me afectan como profesor	378	4,37	0,837
Tengo la posibilidad de realizar propuestas sobre cuestiones de funcionamiento del centro que son de mi interés	373	4,27	0,956
Como profesor/a me siento acogido por el centro	377	4,56	0,716
Como profesor/a me siento de acuerdo con los valores, ideas, actitudes y metas del centro]	378	4,42	0,754
GLOBAL	377	4,41	0,816
En general, el centro facilita la comunicación entre los profesores	378	4,37	0,818

Interpretación de medias: 1: Nunca/nada. 2: Pocas veces/poco. 3: Algunas veces/algo. 4: Frecuentemente/bastante. 5: Siempre/mucho.

Tabla 154. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado en función del distrito. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Capital	154	4,35	0,724	,000
Norte	41	4,74	0,433	
Sur	71	4,43	0,684	
Este	61	4,16	0,867	
Oeste	50	4,61	0,551	

Tabla 155. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado en función de la etapa educativa. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Ed. Infantil	51	4,3	0,735	,456
Ed. Primaria	197	4,45	0,669	
Ed. Secundaria	130	4,39	0,77	

Tabla 156. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado en función de la titularidad del centro. Profesorado

	N	Media	Desviación Típica	Significación estadística
Pública	175	4,43	0,713	,001
Concertada	164	4,31	0,739	
Privada	40	4,72	0,476	

El profesorado refiere que también disponen de reuniones a nivel vertical y horizontal que permiten una comunicación fluida entre todos y todas:

Como encargada de proyecto cooperativo, por ejemplo, tenemos una reunión en la que estamos Infantil, Primaria y Secundaria, así, en Cooperativo, en Marketing, o sea, en todos los proyectos que lleva a lo largo del cole, esas reuniones, claro, son verticales y luego las llevas a tu grupo de Infantil o a tu grupo de nivel, a nivel horizontal (23:16).

Algunas de estas comisiones o grupos de trabajo son como grupos de investigación asociadas a formaciones internas en el centro que facilitan procesos y resultados como: “son ellos los que investigan y crean su propio material” (2:55).

Los recursos tecnológicos como la herramienta “Sblack” facilitan la coordinación entre el profesorado y además permite no transgredir el tiempo libre del mismo.

En el equipo directivo empezamos a funcionar con Sblack, que es una herramienta que nos permite trabajar comunicativamente a todos, hacer canales, hacer hilos de temas y fijar unos horarios en los que ese canal queda cerrado para nuestro tiempo libre (31:9).

Un elemento que ha favorecido ha sido crear un espacio común para el profesorado. Los profesores y las profesoras reconocen que les ha facilitado la coordinación entre etapas, lo que ha potenciado la comunicación y el trabajo colaborativo:

Y aun así ahora lo que han hecho es reubicar salas y que estemos todos los profes juntos en las mismas salas, que yo creo que eso también, a nivel de convivencia, nos va a venir muy bien a todos. Va a haber más rifirrafes también, pero nos va a venir muy bien a todos (23:98).

La evaluación del proceso de enseñanza lo reflejan en la Me-

moria de Centro: “al final de curso realizamos una memoria y ahí realizamos una serie de sugerencias” (23:22), “ahí cada uno, o sea, de nivel, de etapa, te sientas con tu equipo y redactas una serie de sugerencias que llega al equipo directivo también de cara al curso siguiente” (23:23). Emplean instrumentos como un cuestionario que valora todos los procesos y lo valoran todos los implicados (32:26) y grupos de discusión para valorar si los proyectos que se estaban haciendo en el centro eran muchos y si se acordaban.

Finalmente, el profesorado encuentra problemas a la hora de reunirse entre ellos dentro de su horario laboral, debiendo dedicarlo del suyo propio:

Y eso es verdad que, en la medida de lo posible, gracias a que es un cole concertado puede conceder esos determinados tiempos o reuniones dentro de nuestro horario para poder intentar sacar, que lógicamente no se saca, que lo sacas de tu tiempo personal (23:111).

En uno de los IES afirman que constantemente implementan mecanismos para reflexionar juntos y evaluar (32:27). Por tanto, una de las dificultades que encuentran es la falta de tiempo para comunicarse. “Nos han convertido en agentes, en agentes en acción. Estamos siempre en acción y el tiempo de reflexión para pensar lo que hacemos. Para interiorizar y para mejorar lo que hacemos... ¡Eso es lo que nos falta!” (32:45).

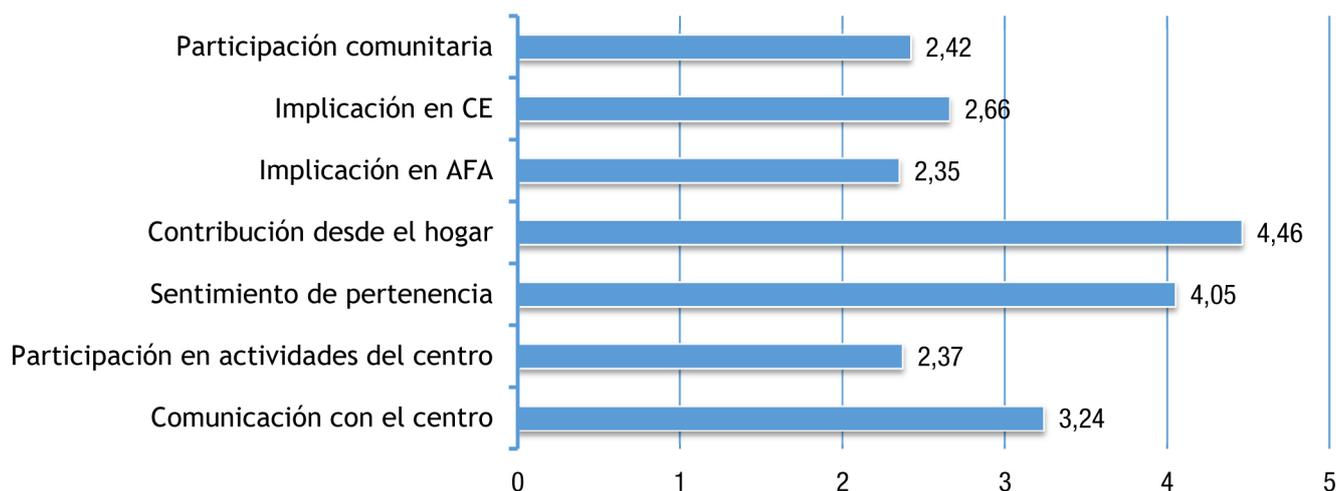
Una de las dificultades desde el momento que nos solventaron los periodos lectivos, es que se consideraba que la labor docente es solo lo que realiza el profesor dentro del aula dando su contenido. Sin embargo, evidentemente, la docencia va mucho más allá. Entonces, todo eso queremos seguir haciéndolo, pero nos han multiplicado el número de alumnos y el número de horas (lectivas) y entonces es más complicado. Eso genera problemas de coordinación y participación. Yo sí quiero señalar otro problema y es que somos un centro público en el que va a cambiando el profesorado. Los profesores

y las profesoras que se incorporan no siempre piensan en la línea pedagógica que tenemos aquí y la filosofía que tenemos aquí. Eso significa que el profesorado nuevo que se incorpora puede sentirse bien en (nuestra) una línea de trabajo, en un modelo. Pero hay gente que no está convencido en esa línea de trabajo entonces no siempre es fácil. Se impone, no se impone, quieres hacerle partícipe, aunque sea a su manera [...] Esto es una dificultad que puedes encontrar (32:42).

Objetivo 11. Comparación global de dimensiones

Antes de realizar la comparación de resultados por dimensiones, considerando cada uno de los colectivos informantes, presentamos un resumen de dichos resultados atendiendo a la percepción de familias, alumnado y profesorado.

Gráfico 1. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a familias



Las dimensiones en las que las familias del alumnado de la Comunidad de Madrid obtienen medias más elevadas son (Gráfico 1): implicación desde el hogar en la actividad escolar y sentimiento de pertenencia a la escuela a la que asisten sus hijos. La comunicación con el centro es ligeramente superior a la media. Las dimensiones implicación en la AFA, participación en actividades del centro, participación comunitaria e implicación en el CE del centro se sitúan en puntuaciones medias inferiores al valor mínimo recomendado (3), por lo que, a nivel global, podrían ser mejoradas.

El Gráfico 2 explicita que el alumnado participante en el estudio valora altamente la contribución de las familias desde el hogar en su proceso educativo. Con puntuaciones entre moderadas y altas evalúa su comunicación con el centro edu-

cativo, el sentimiento de pertenencia que posee hacia el mismo, la delegación de alumnos y alumnas, su implicación en el CE del centro y la convivencia dentro de la institución educativa. En última instancia, las dimensiones percepción de la participación familiar en actividades del centro y la percepción sobre la participación comunitaria de las familias no han alcanzado el valor medio mínimo recomendado (3), de acuerdo con el rango de variabilidad utilizado.

El profesorado de la Comunidad de Madrid encuestado considera que facilitan entre bastante y mucho la contribución desde el hogar de las familias en la educación de los hijos/as, así como también el sentimiento de pertenencia de las familias al centro (Gráfico 3). En dicho rango de variabilidad los profesores y las profesoras perciben que el centro

Gráfico 2. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a estudiantes

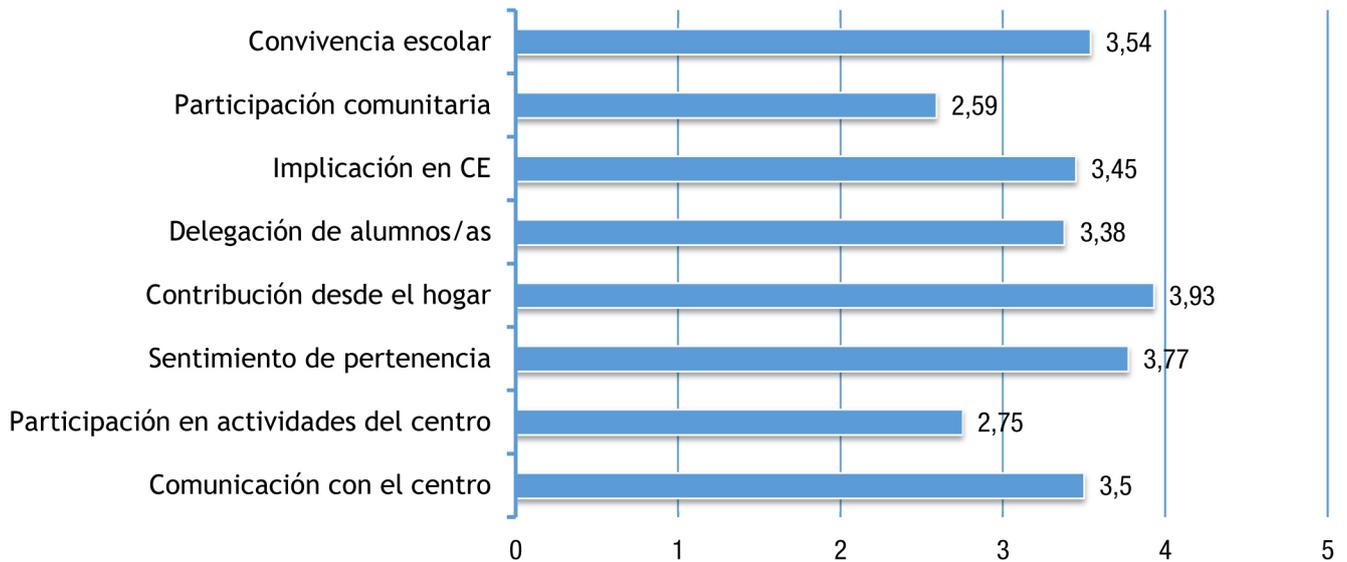


Gráfico 3. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a docentes

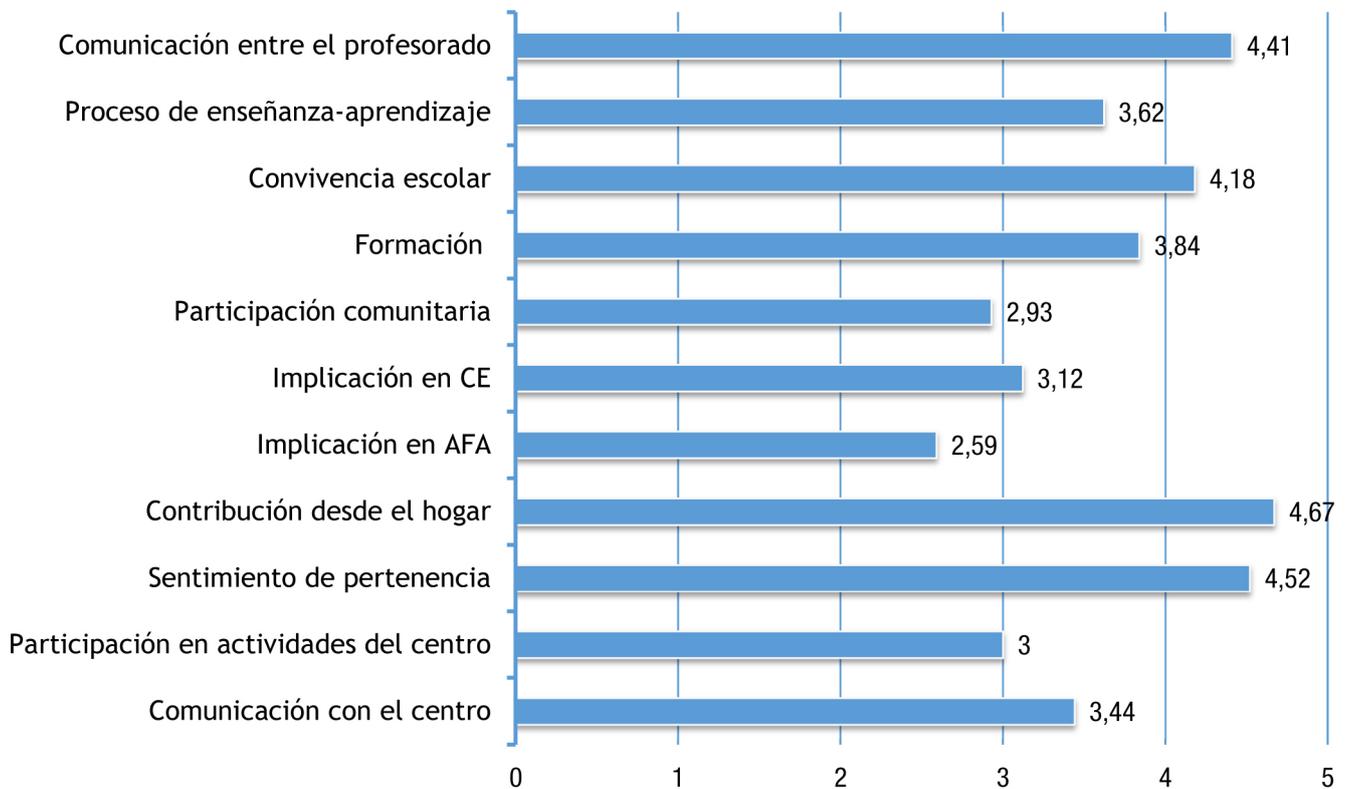
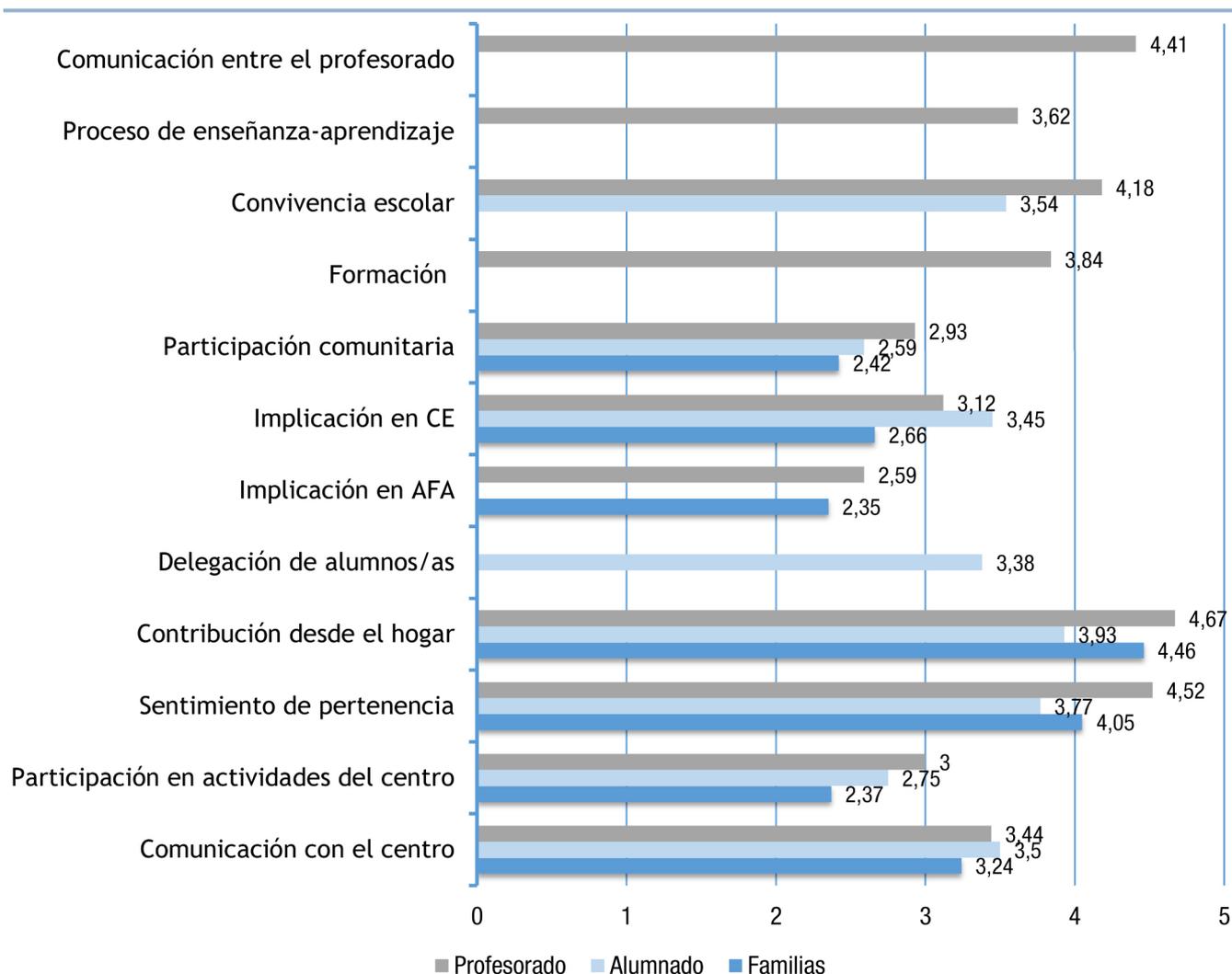


Gráfico 4. Medias de las dimensiones evaluadas con los tres cuestionarios: familias, alumnado y profesorado



favorece la comunicación entre el profesorado y fomenta la convivencia escolar. En esta línea, facilitan entre algo y bastante la formación de las familias, la implicación de alumnos y familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la comunicación de las familias y su implicación en el centro. Por último, no han alcanzado el valor medio mínimo recomendado (3) las dimensiones relativas a la participación de las familias en el Consejo Escolar y en las AFA, así como a su implicación en actividades organizadas por el centro o la comunidad y el entorno más cercano.

En el Gráfico 4 se muestran conjuntamente las respuestas globales a las dimensiones de participación familiar evaluadas otorgadas por cada uno de los colectivos informantes (familias, alumnado y profesorado) en la investigación. Como puede observarse, las familias se comunican con el centro algo menos que el alumnado, facilitando el profesorado esta comunicación prácticamente en la misma medida que el alumnado establecen contactos con la institución educativa. Las familias advierten que participan en las actividades organizadas por el centro menos que la percepción que tiene el alumnado al respecto. También el profesorado informa que facilita más dicha participación que las valoraciones otorga-

das por familias y alumnado. En cuanto al sentimiento de pertenencia al centro, el de las familias es mayor que el de los alumnos y alumnas, potenciando el profesorado dicho sentimiento en un nivel mucho más alto que las puntuaciones obtenidas desde la percepción de familias y alumnado. Algo parecido ocurre con la contribución de los padres y madres desde el hogar a la educación de los hijos e hijas. Las familias piensan que se implican más desde sus hogares en el proceso educativo de los hijos/as que cómo lo ve el alumnado. También en esta ocasión el profesorado dice facilitar mucho más esta dimensión que las valoraciones proporcionadas por los otros dos colectivos. En cuanto a la implicación familiar en la AFA del centro el profesorado percibe que potencia algo más de lo que dicen que realmente se implican en dicha asociación los padres y madres. Respecto a la implicación en el Consejo Escolar del centro, las familias consideran que participan en dicho órgano bastante menos que el alumnado, facilitando el profesorado la colaboración familiar en el CE con una valoración intermedia entre la otorgada por familias y alumnado. Cuando se pregunta sobre la participación comunitaria, las familias perciben que participan en actividades beneficiosas para la comunidad en menor grado que cómo lo ve el alumnado. El profesorado cree fomentar dicha participación en niveles superiores a las valoraciones obtenidas por las familias y el alumnado. En relación a las dimensiones de convivencia escolar e implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprobamos que el profesorado informante en el estudio piensa que la convivencia escolar en sus centros es algo mejor que como la percibe el alumnado. En este sentido, los alumnos y alumnas opinan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se sienten bastante satisfechos con el mismo, mientras que el profesorado valora dicho proceso de manera global entre algo y bastante.

Objetivo 12. Prácticas de éxito en participación familiar y convivencia

A continuación, se describe en síntesis las prácticas exitosas explicadas por los centros con prácticas de éxito en participación familiar y convivencia. Estas se han organizado según la frecuencia obtenida por cada uno de los códigos asocia-

dos a prácticas exitosas en estas materias (Tabla 157). En este sentido, algunas de las principales prácticas o las más novedosas que se han detectado que se implementan con éxito en los centros son las referidas al modelo de convivencia, proyectos de aprendizaje, proyectos variados sin implicación en el aula (decoración, biblioteca, proyecto de patio, etc.), grupos interactivos, estructuras de participación, proyecto de inclusión, proyectos de escuela sostenible y medioambiental (huerto, reciclaje), talleres realizados por padres, acogimiento de alumnos, proyectos de Aprendizaje y Servicio y otras metodologías, programa de Educación en Valores, etc. A continuación, se describen resumidamente.

Experiencias de participación en convivencia

En relación a las prácticas de convivencia se encuentran varios programas que en algunos centros se implementan simultáneamente. La convivencia es un aspecto central en los centros. En este sentido, se han organizado equipos de mediación formados por alumnos y alumnas para detectar e intervenir en los problemas que surjan. El alumnado se presenta voluntario y es votado por el resto de iguales. Además las tutorías están siendo proactivas y se trata de trabajar temas como la resolución de conflictos, el respeto, la autoestima, la convivencia, entre otros aspectos.

El Programa de Alumnos Ayudantes se consolida como una práctica exitosa. En algunos centros se está implantado este programa. Los alumnos y las alumnas, tras un trabajo previo en tutoría sobre la figura del alumno ayudante, son los que eligen a los compañeros y compañeras que, según ellos/as y las indicaciones trabajadas, tienen un perfil más adecuado para prestar este servicio a la comunidad educativa.

En la reunión de inicio de curso se les explica a los padres en qué consiste esta actividad. Y una vez que son propuestos por los alumnos se envía la comunicación a los padres de los elegidos, dejando en ellos la potestad de aceptar o rechazar la invitación. En el caso de que

Tabla 157. Frecuencia de códigos de prácticas de éxito

Códigos	Frecuencia del código
M.5. Convivencia (Mediación. Programa Alumnos Ayudantes, Comisión de alumnos, Patrulla verde)	57
M.10. Metodología de grupos interactivos en comunidades de aprendizaje	57
M.4. Proyectos de aprendizaje	53
M.4.3. Proyectos variados (Biblioteca escolar, Espacios, Decoración, Reparación del colegio)	49
M.10. Metodología de grupos interactivos	57
M.3. Estructuras de participación	47
M.7. Inclusión	24
M.4.2. Proyectos de escuela sostenible y medioambiental (Huerto, Reciclaje)	24
M.8. Plan de comunicación interna y externa. Grupos de discusión (Desayunos con familias)	17
M.1. Acogimiento de alumnos, familias y profesores	17
M.4.4. Talleres realizados por padres	16
M.4.1. Aprendizaje Servicio.	13
M.15. Otras metodologías. (Clase de Valores y ApS)	12
M.13. Otros proyectos organizados por instituciones externas a los que se acogen	12
M.12. Celebraciones conjuntas	11
M.11. Escuela de padres	10
M.14. Aprendizaje cooperativo/colaborativo	2
M.4.5 Proyectos de formación laboral	1
M.16. Proyectos de salud	1
TOTAL PRÁCTICAS EXITOSAS	139

acepten tal propuesta, tienen una formación especial en un ambiente diferente de convivencia, en el que a través de juegos y dinámicas adquieren habilidades para desempeñar mejor su función. Periódicamente, los alumnos ayudantes se reúnen con la orientadora y dos profesoras que forman el observatorio de la convivencia (14:20).

Se realizan tutorías específicas para consensuar y participar en el diseño de la normativa, trabajar el tema del ciberbullying, y otros aspectos de convivencia de interés. El personal docente cuenta con horas liberadas y con los alumnos ayudantes se trabaja en un horario específico (24:15).

Por ejemplo, en uno de los IES organizan la convivencia en el centro a partir de estructuras de participación como son círculos de convivencia y círculos restaurativos que al final

redundan en un buen clima de centro. Estas estructuras son modalidades de ayuda del alumnado en convivencia vinculado con los alumnos ayudantes y mediadores.

En la convivencia todos. Cuando se juntan, da igual el nivel que sea, el día que les toca estructuras, unos se van a un sitio. Todos los alumnos están en una estructura. Al principio, eligen en orden cuáles son las que les gustarían. Luego los agentes externos que vienen, porque no está sostenido por profesores. Con profes están los delegados, que están con el jefe de estudios y los tutores. Y los círculos, que estamos con los profes, que somos voluntarios. Al principio de curso tienes que decir: pues yo quiero participar y ya el jefe de estudios te hace sus cálculas para que te coincida el horario en el horario de las estructuras. Y luego los agentes que vienen. El profe que no quiere no participa (32:101).

Nosotros, a principio de curso, elegimos si queremos estar en estructuras o no. Eso en cuanto a participación más activa. O sea, que estás en la estructura y perteneces al círculo y estás en la formación con los alumnos. Los profes que no quieren, yo creo que lo tienen sin querer, porque es inevitable, vives aquí al final muchas horas de tu día. Si eres tutor, quieras o no quieras, vas a tener que hacer las llamadas telefónicas a los padres durante todo el mes de septiembre. No participas tan activamente, pero estás ahí.

Entrevistadora: ¿El resto de la comunidad, lo considera también una buena práctica? Creéis que los padres y madres y alumnado saben que es una buena práctica.

Profesora: Sí, de hecho, cuando tenemos reuniones con las familias eso lo dicen mucho (32:121).

Profesora: Para mí el ambiente es básico. Llevo 11 años trabajando y he ido cada año a un centro diferente. Yo entré por esto y tardé un mes en decírselo: el ambiente, la manera que te hablan los alumnos, cómo resuelven las cosas, cómo te van a hablar a tí. Me parece esencial y luego para el aprendizaje. En la clase después, lo cómoda que yo estoy en clase. Tú podías estar así de cómoda en una clase o dos clases en un Instituto. Pero siempre tenías alguna en la que era ¡Uff! Y aquí... Yo he tenido este año FP básica, no es que me haya cogido bachilleratos, y estás a gusto dando clase. Se nota el ambiente (32:96).

Metodología de grupos interactivos en comunidades de aprendizaje

En cuatro centros, dos CEIP y otros dos IES se organizan grupos interactivos, tertulias dialógicas o padrinos-lectores a través de estas actuaciones se fomenta la inclusión de las familias en comunidades educativas para el aprendizaje (4:22; 4:25; 4:26; 5:10; 28:66; 28:77; 28:78). La comunicación con familias es fluida para organizar el proyecto Aulas Interactivas, en las que se les invita a formar parte de aspectos curriculares del centro. En uno de los CEIP se realizan sesiones de formación para que se incorporen nuevas familias cada trimestre.

En el Aula Interactiva o Grupos Interactivos, adultos y adultas voluntarios/as, principalmente madres de la AFA, dan apoyo y dinamizan las clases, coordinados por un profesor o profesora, que organiza grupos heterogéneos de alumnado entre 4º y 5º siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo. La satisfacción que produce colaborar de esta forma es grande y crea un clima positivo. El alumnado se siente más participativo y comprometido con la tarea.

Entrevistadora: Y ¿vas a seguir participando?

Padre: Yo si me lo piden estaría encantado, no tengo ningún problema en hacerlo.

Proyectos de aprendizaje

En todos los centros se realizan muchos proyectos de aprendizaje, pero algunos de esos proyectos tienen como objetivo la relación de ayuda y participación con el alumnado. De este modo, encontramos los proyectos de Hermanamiento entre el alumnado y el proyecto del Parlamento Europeo.

Los proyectos de aprendizaje entre el alumnado de distintos cursos es algo que las familias valoran muy positivamente. Se llevan a cabo estrategias como los padrinos de lectura, la tutorización de mayores sobre los pequeños. En este sentido, señalaba una madre:

Yo creo que gusta mucho la participación de los mayores con pequeños y que se mezclen entre ellos, es decir, mi hijo, por ejemplo, conoce a todos los niños de 6º por su nombre, porque el equipo de los tutores se preocupan para que vayan a leer a los pequeños o, por ejemplo, cuando hacen cosas de fútbol o con lo de las páginas amarillas que también te han comentado, ahí mezclaban algunas veces talleres, pues, los de 6º con los de 1º hacían un taller conjunto para algo [...] (7:17).

Por ejemplo, uno de los IES forma parte de las Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo, conectando con alumnado de otros centros españoles y europeos (19:12). Este centro dinamiza mucho la participación democrática del alumnado ya sea a través de la Junta de Delegados o de este proyecto europeo.

También se fomenta la participación en proyectos organizados por otras instituciones como Ciencia en el Barrio, organizado por el CSIC (23:74).

Proyectos variados sin implicación en el aula

Los centros organizan a las familias en comisiones de trabajo para llevar a cabo proyectos que no requieren una implicación directa en el aula como son las comisiones de biblioteca escolar, reorganización del patio, decoración o reparación del centro. Así, en dos CEIP y un IES, las familias de los alumnos llevan a cabo el préstamo de libros de la biblioteca. A lo largo de tres días a la semana en horario lectivo y durante la hora de la exclusividad, están en la biblioteca y se encargan de registrar los libros que el alumnado saca para leer en el sistema ABIES de biblioteca. La comisión de biblioteca la ha mejorado decorándola con mesas de colores, bajado las estanterías para que sean accesibles al alumnado, colocado alfombra, cojines, etc.

En uno de los CEIP para realizar las actividades de cuidado, decoración y mantenimiento del centro escolar asisten también antiguos alumnos.

Los proyectos del patio están mejorando la convivencia, pues se había detectado que era uno de los momentos más conflictivos (4:37; 4:38; 4:40). Las comisiones de patios trabajan para crear patios inclusivos, ofreciendo alternativas de juegos con “ludocajones” donde guardan bolos y combas o el biblio-patio, se matiza que está dirigido para que quien quiera leer durante el recreo, de igual forma han instalado mesas de parchís y de ajedrez, bancos, ligas de juegos. Uno de los centros reclama un patio más accesible para favorecer la inclusión universal (7:20).

Estructuras de participación de familias

Un centro concertado ha organizado las familias según los Delegados de Padres, es decir, un representante de familias

del grupo-clase que tiene contacto directo con el tutor de clase, la AFA y el centro. El Delegado de Padres se encarga de difundir la información a familias del aula de su hijo/a mediante las TIC quitando al profesorado y tutor/a mucha carga de tiempo. La Junta de Delegados de Padres de todos los cursos realiza un análisis de cada grupo, desarrollando aportaciones al equipo directivo sobre los diferentes recursos físicos, humanos, materiales, tecnológicos, etc.

Cada clase cuenta con un delegado de padres, que se encarga de hacer llegar al equipo directivo las sugerencias, dificultades o inquietudes, que afecten a esa clase en concreto. Colaboran con el equipo de tutores y profesores en acciones y actividades concretas. Dos o tres veces durante el curso se reúnen todos con la dirección del centro para proponer mejoras o sugerencias. El equipo directivo les presenta, así mismo, todas las iniciativas del año y la información general, que les puede interesar (resultados, disciplina, estado de los proyectos). Se canaliza, a través de ellos las medidas de conciliación familiar que pueden ir incorporándose (24:16).

Programa de inclusión

El modelo de enseñanza inclusivo es un ámbito importante en los centros que tienen este programa. Concretamente, tres CEIP y un IES tienen el programa de inclusión. Las familias destacan la importancia de este programa y en concreto un padre señala: “la parte más importante en el cole es tener la inclusión de gente con diferentes capacidades físicas” (7:20), ya que el alumnado se vuelve más consciente de las necesidades educativas especiales de sus compañeros y compañeras (4:45; 5:46), normalizan la diversidad (4:46), tienen la diferencia asumida (4:48; 4:49). “Lo que se llevan ellos (es) a nivel de colaborar, ayudar y estar pendiente de los compañeros y compañeras. Más que todo el contenido curricular, se llevan gran parte de las relaciones sociales” (5:46). Una profesora señalaba que “se intenta dar una respuesta a todos estos niños desde el aula” (8:45).

Profesor: Yo creo que eso es nuestra principal virtud y nuestra principal dificultad. El término que lo define es in-

clusión. Y el concepto inclusión es dar lo mejor, o lo que necesita, o lo que debe un alumno dar, independientemente de sus características y capacitaciones. Dar a todos. Y creo que lo pretendemos. Hay una filosofía bastante inclusiva en el instituto (32:82).

Proyectos de escuela sostenible y medioambiental

El proyecto de escuela sostenible incluyendo los Programas de huertos escolares es una experiencia destacada.

No todos los colegios tienen huerto, y si lo tienen no es un huerto que funcione como funciona este, en comparación con otros centros que he estado es que directamente o no hay o es una birria o una cosa de cara a la galería [...] (12:62).

El huerto se aprovecha mucho en las clases y resulta muy efectivo. Se intenta que todo lo que se plante sea de la zona y que se abone sin fertilizantes (4:12); el profesorado da valor al cuidado de la tierra y lo transmite al alumnado (4:14; 4:19; 5:15). Incluso algunos abuelos y abuelas del alumnado participan en el mantenimiento del huerto. Se comparten los frutos de la tierra en desayunos con familias (4:20).

El Proyecto de Centro Sostenible implica actividades de respeto a la biodiversidad con fabricación de hoteles de insectos y actividades de reciclaje, con contenedores de reciclado de todo tipo en las aulas. En uno de los centros han organizado el Comité Ambiental que se reúne mensualmente para planificar y evaluar las actividades. Este comité está formado por alumnado de todos los niveles educativos, las profesoras responsables del proyecto y dos compañeras del Personal de Limpieza (22:6).

En otro CEIP se ha creado un punto limpio abierto al pueblo (4:42). De esta manera, se está contribuyendo a tener una mayor conciencia ambiental (4:43; 5:15) y responsabilidad en los cuidados (4:44).

Plan de comunicación interna y externa

En primer lugar, se destacan dos CEIP por implementar un plan de comunicación externa usando técnicas de Community Manager dando valor a lo que se hace, generando confianza entre las familias, cuidando la fidelización, escuchando activamente al interlocutor, fomentando el contacto humano, etc. Concretamente, para las familias y el alumnado tiene un gran valor. Además, de forma general, hacen un uso extensivo de las tecnologías de la información y comunicación para informar y difundir sus experiencias.

Por otro lado, para facilitar la organización de actividades en el centro o con la comunidad, dos CEIP y un centro concertado han organizado los Desayunos o Cafés con familias en las que les informan de los planes de actuación, les solicitan colaboración para ponerlos en marcha y les piden feedback sobre los proyectos implementados. Estos contactos más informales, pero más cercanos y personales, desayunando juntos el equipo directivo, tutor/a y familias en el comedor escolar, favorecen que las familias se impliquen mejor (28:44; 28:78):

Se trataba de acoger a la familia, que nos expresasen qué inquietudes tenían, qué grado de satisfacción tenían con el centro, si había algo que les preocupase, es decir, escucharnos; y al final nuestra labor era decir que estamos aquí para escuchar qué nos tenéis que decir y qué podéis aportar (8:59).

Otro de los IES organiza reuniones semanales con familias de la AFA y equipo directivo donde se establece una comunicación muy directa con las madres y los padres, además se hace una valoración de los aspectos que van bien, no van bien y sobre todo, propuestas que se necesitan.

Acogimiento de alumnos, familias y profesores

En este aspecto destacan las jornadas de acogida e información que se realizan en dos CEIP, un IES y un centro concertado. El proceso de acogida de nuevo alumnado y familias (8:56) se realiza a través de jornadas de puertas abiertas, en algunos casos, organizadas casi en exclusiva por las propias familias y alumnado. En un CEIP se realizan encuentros con otros colegios de municipios cercanos para que se conozcan antes de pasar al instituto. Al profesorado nuevo también se les acoge y se les informa del Proyecto Educativo y la línea metodológica del centro.

Profesora: Pero eso es desde el primer día. Los niños los primeros días tienen talleres de conocimiento (de compañeros). Eso son los alumnos cuando entran en primero de la ESO, pues para favorecer que haya buena relación, pues vienen de todos los coles. Por otra parte, desde el primer día que entramos los profes es lo mismo. Lo mismo se cuida con el alumnado que con el profesorado nuevo que venimos. Nosotros cuando llegamos hay un acogimiento hacia los nuevos, también talleres, juegos un poco para favorecer un buen ambiente desde el minuto que entras (32:97).

Una cosa que se fomenta mucho es que los mayores hagan algo por los más pequeños. Cuando llegan los alumnos de 1º con el susto sí que se prepara qué persona es más empática de 2º para que les reciban, les expliquen... Hay una experiencia muy bonita. Este año, desde el Departamento de Inglés, hemos hecho una actividad con 1º durante la última semana de clase. Han escrito una carta a los que el año que viene entrarán en 1º, diciendo "bienvenido. El año pasado yo estaba en tu misma situación. Y lo que me hubiera encantado que me contaran es que... Lo que más me ha gustado del centro ha sido..." (29:16).

Talleres realizados por padres

El profesorado hace referencia a los distintos talleres que se realizan en las aulas y en los que participan las familias. Algu-

nos de estos que se han realizado tienen que ver con talleres de Navidad, el Día del Libro, las jornadas de puertas abiertas, taller de ecología y cuidado del medioambiente en colaboración con ECOEMBES, en la residencia de mayores sobre manualidades o gimnasia (14:26), o taller de cuentos. Este último "fue un taller que duró mucho tiempo, los padres prepararon una obra de teatro" (12:14). Además las familias han participado en otras propuestas como, por ejemplo, acudir al centro a primera hora para recitar poesías por megafonía o leer un pequeño cuento. "Hay un montón de padres voluntarios para cualquier cosa, desde hacer talleres de miles de cosas, dar una charla, contar una experiencia..." (8:43).

Para facilitar la participación de familias se han elaborado listas de personas, que se ofrecen para participar y realizar tareas que saben hacer, como se hacía en las "páginas amarillas", es decir, un listín donde los padres ofrecen su participación en talleres en el aula de sus hijos/as. Creamos esa base de datos, de qué pueden ofrecernos los padres, de qué manera pueden participar, porque muchas veces no tenemos ese tiempo y si tenemos algún tema que estemos trabajando y tenemos un padre experto o una madre experta, pues qué mejor que vengan a explicarlo y hacer una clase que se salga de lo común, y eso a los niños eso les gusta, cuando viene un padre o una madre están muy motivados (8:60).

Proyectos de Aprendizaje y Servicio

El objetivo de los centros es que los alumnos y alumnas se comprometan con el centro educativo y la comunidad, se sientan parte de él y se formen como personas solidarias, con iniciativa y pensamiento crítico. Los proyectos de Aprendizaje y Servicio contribuyen a ello. Con este tipo de proyectos se aumenta la motivación del alumnado y su compromiso hacia la tarea.

Los Proyectos de ApS y los proyectos aplicados a la vida real que organizan los centros los vinculan a temas de actualidad que pueden debatir. El alumnado está organizado en grupos heterogéneos de trabajo y en los que tienen que

aprender a comunicarse y colaborar para sacar el proyecto adelante.

En uno de los centros tienen elaborado un banco de recursos para llevar a cabo proyectos de ApS (19:25). Algunos de los proyectos tienen que ver con colaborar en el aula hospitalaria, talleres de reciclaje, senda de plantas aromáticas, papeleras de papel (20:40), recogida de aceite usado para hacer jabón (19:25), “rompiendo la brecha intergeneracional” (37:1), museo de juguetes antiguos, maratón de sangre para aumentar las donaciones, etc.

Descubrimos el Aprendizaje y Servicio: vincular lo que se estudia con prestar un servicio fuera y empezamos en bachillerato y luego se ha extendido a cuarto a tercero, segundo. Cada año hay proyectos diferentes vinculados con necesidades sociales del entorno.

Profesor: La última vez que lo contamos había 26 proyectos diferentes de Aprendizaje Servicio para cincuenta y algo profesores (32:89).

Celebraciones conjuntas

En las celebraciones participan las familias muy activamente,

bien sea en las fiestas de fin de curso, teatros, festivales y otros eventos. Las familias de uno de los centros concertados destacan la noche de Halloween (12:68) en la que los niños y niñas se quedan a dormir en el centro y las familias preparan actividades especiales para ellos/as.

Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

El aprendizaje cooperativo aporta muchos beneficios siendo una práctica exitosa porque:

Van cogiendo esa habilidad para controlarse, y te vale para toda la vida, respetar el ritmo del otro, y que tú ritmo no es el ritmo de todos, y tu forma no es la de todos [...] E incluso a veces dar tu opinión, [...] tienes que convenir con argumentos. Entonces para el niño es enriquecedor porque tiene que saber expresar y transmitir lo que sabe [...] (14:42).

Es la base para organizar los grupos interactivos que como hemos visto en algunos centros educativos los están empezando a organizar con fuerza.

Tabla 158. Comparación entre los estudios de padres y madres

		Porcentaje de ocupación del padre	Porcentaje de ocupación de la madre
Validos	Sin estudios o Primaria incompleta	2,2	1,4
	Primaria	6,9	3,9
	Secundaria Obligatoria	12	9,6
	Bachillerato o FP de Grado Medio	19,8	20,0
	FP Superior o Diplomatura	16,4	22,0
	Licenciatura, Grado o similar	33,7	38,0
	Doctorado	4,1	2,9
	Total	95,2	97,7
Perdidos	NS/NC	4,6	2,1
Total		100	100

Tabla 159. Comparación entre ocupación de padres y madres

		Porcentaje de ocupación del padre	Porcentaje de ocupación de la madre
Validos	Sin trabajo remunerado	4	17,3
	Trabajador sin especialización	4,1	8,3
	Trabajador especializado	27,8	10,9
	Trabajador en servicios personales, protección y seguridad	9,7	16,4
	Propietario pequeño negocio o profesión asociada a diplomatura	10,3	11,5
	Profesión asociada a licenciatura, grado o similar	34,1	31,8
	Alto cargo de la administración pública o privada y propietario de mediana o gran empresa	4,7	1,9
	Propietario gran empresa (más de 25 empleados)	0,7	0,2
	Total	95,3	98,2
Perdidos	NS/NC	4,5	1,5
Total		100	100

Discusión de los resultados

Discusión de los datos descriptivos de familias, profesores y alumnos

Al analizar los resultados vemos que las madres responden mayoritariamente al cuestionario, con un porcentaje del 64,9%, frente al 17% de hombres y del 16,1% compartido. En esta misma dirección se muestran los resultados del estudio realizado por García-Sanz y otros (2010), en el que los cuestionarios fueron cumplimentados en el 59% de los casos por las madres, dado la impresión de ser más activas en las tareas referencias a la educación de los hijos y las hijas. Parece ser que, pese a los avances de la sociedad, la tarea del seguimiento y atención educativa sigue recayendo principalmente en las madres.

En consonancia con estudios internacionales (OECD, 2011), es importante tener en cuenta que el porcentaje de familias no tradicionales (16%) va en aumento, con las implicaciones que esto tiene y tendrá consigo en el ámbito educativo y en

la propia participación (administrativa, legal, organizativa, etc.). De igual forma, el número de familias monoparentales sigue aumentando y se sitúa en un 9,2%.

Al comparar los datos que describen los estudios de las familias y las ocupaciones laborales que desempeñan, se observa de forma patente que los hombres, pese a tener menor nivel de estudios optan a mejores puestos de trabajo en prácticamente todos los niveles analizados (Tabla 158 y Tabla 159).

Como se puede observar, entre el 70% y 80% de las familias tienen estudios de Bachillerato hasta Grado o Licenciatura, por lo que la baja participación de estas en los ámbitos de señalados del centro no parece explicarse por falta de preparación y formación.

En este sentido, se destacar que un porcentaje de familias, superior al 90%, disponen de recursos tecnológicos en el hogar como ordenador, internet, televisión digital y teléfono móvil. De forma que el acceso a las tecnologías es elevado y no es una excusa para no recibir o pedir información en relación a la participación. Según se ha ido constatando en otros

trabajos de investigación hay una coincidencia en que las nuevas tecnologías (como los SMS, correos electrónicos y grupos de WhatsApp, entre otros) van configurando nuevas vías de comunicación (González y otros, 2016). Macià (2016, citada en Andrés y Giró, 2016a) destaca la importancia que están adquiriendo las TIC.

El nivel de recursos materiales para el aprendizaje disponibles en los domicilios, como libros, mesas de estudio, materiales de consulta también es adecuado ya que disponen de lugar de estudio (78,5%), mesa de estudio (89,9%) y material de estudio (74,7%). Si bien habría que seguir profundizando en la importancia de otras cuestiones como generación de rutinas, hábitos de estudio, rendición de cuentas a la familia, etc.

Otro dato importante, es el aumento paulatino de las familias de otras culturas diferentes a la española (21%), que va a tener implicaciones en los modos de hacer y compartir y que deberemos tenerlo en cuenta en nuestras planificaciones.

En cuanto a los resultados del profesorado se observa que la mayoría son mujeres (66%). La feminización de la enseñanza es un aspecto a tener en cuenta. El 65% aproximadamente del profesorado es joven con experiencia, entre 31 y 50 años de edad y que el 79% aproximadamente tienen un trabajo fijo o son funcionarios, lo que aporta estabilidad en los planteamientos de esta profesión. En este sentido, un 16% tienen titulación de máster o doctorado que es superior a la requerida para ejercer el puesto que desempeñan.

En relación a los datos de los alumnos, se destaca que el 10,4% del alumnado tienen necesidades educativas especiales y el 9,6% de los alumnos y las alumnas han repetido algún curso. Este último dato resulta relevante por las repercusiones que ello trae consigo y por la necesidad de ajustar las medidas curriculares necesarias para prevenir que llegue a ser un problema serio.

Datos medios de los cuestionarios a familias, profesores y alumnos

En primer lugar, hay que destacar la similitud de los resultados medios obtenidos entre familias, profesorado y alumnado, pues coinciden en puntuar mejor las dimensiones de contribución desde el hogar, el sentimiento de pertenencia y la comunicación con el centro. De este modo, consideran que desde casa contribuyen para que sus hijos e hijas avancen en los estudios. En este sentido, coincidiendo con la percepción que mostraron las familias respecto a la participación en la educación de sus hijos e hijas en el estudio realizado por Gomariz y otros (2008), ya que la implicación desde el hogar fue la dimensión más altamente valorada por las familias. Como se ha observado en la sección anterior, en la mayoría de los hogares hay recursos materiales y tecnológicos suficientes para que se pueda estudiar. En este sentido, Alonso (2014) realiza una revisión minuciosa de estudios en los que se evidencia que los recursos socioeconómicos de las familias condicionan la participación de las mismas en los centros educativos. Los padres y madres tienen unas mayores puntuaciones en sentimiento de pertenencia y comunicación con el centro que los hijos e hijas y el profesorado confirma, en la misma medida, que ellos promueven estas dos dimensiones. Dicha puntuación por parte de las familias puede relacionarse con los datos aportados por la OECD (2016) señalados anteriormente en los que se mostraba la prioridad de estos por encontrar un centro educativo cuya reputación, ambiente y seguridad sean óptimos. El sentimiento de tranquilidad y seguridad de que sus hijos e hijas están bien se advierte como un estímulo para el sentimiento de pertenencia.

Los resultados más bajos según las puntuaciones de las familias y el profesorado son en la implicación formal de las familias y alumnado en el Consejo Escolar y AFA. Las familias no se implican tanto y los profesores no lo promueven para que se impliquen. La prioridad del profesorado se centra en esos aspectos, pero se implica menos en elementos fundamentales y clave como son la Participación Comunitaria y la

Implicación en el AFA, auténticos reflejos de las dinámicas participativas y democráticas en los centros.

Por otro lado, siendo básicos los aspectos de sentimiento de pertenencia a un colectivo y la contribución que esperan de las familias desde el hogar, no es menos la participación en los órganos de representación (AFA, CE) y la participación en todas y cada una de las actividades que se deben generar y se generan desde dicha participación efectiva. Este hecho plantea algunas cuestiones: ¿puede ser un problema para el profesorado que las familias se metan demasiado en los órganos de decisión de los centros y que planteen cuestiones incómodas para el profesorado? Esto se plantea por la discrepancia encontrada entre los valores altos obtenidos en el sentimiento de pertenencia y comunicación con el centro en relación con la baja participación en los órganos de representación (AFA, CE).

Las dimensiones en las que el alumnado considera que sus padres y madres están menos implicados son en la participación en actividades del centro y la participación comunitaria. Se pone de manifiesto definitivamente que son puntos que hay que mejorar notablemente, buscando otras fórmulas y otros contenidos de participación (las tecnologías pueden desempeñar un papel importante en esta cuestión, por ejemplo, intercambiando comunicación y/o dando respuestas a cuestiones relevantes sin necesidad de hacerlo de manera presencial, salvo cuando se considere imprescindible).

No se puede tampoco dejar de lado, por su trascendencia, la participación como delegados o representantes del alumnado. En este sentido, se debería que incidir mucho en esos aspectos, y buscar caminos para que se dé la oportunidad a todos los alumnos y alumnas de estar presentes en las tomas de decisión de aspectos que les incumben, tanto en el funcionamiento y organización del centro, como en cuestiones de interés de la propia vida del alumnado en el centro y fuera de él. Probablemente, se da una valoración baja, porque hay algo que no les atrae a estar representados o ser representantes.

Dimensiones

Comunicación de las familias con el centro

Los procesos regulares de comunicación con el centro mediante reuniones de grupo, entrevistas de tutoría e información de las normas de funcionamiento del centro están muy consolidados, según los resultados que indican tanto familias, profesorado como alumnado, ya que se obtienen las puntuaciones más altas. Coincidiendo con Garreta (2015) quien señala en su estudio una actitud positiva del profesorado respecto a la comunicación con las familias y de las familias respecto a la comunicación con el profesorado.

Asimismo, en estudios previos (Gomariz y otros, 2008; González y otros, 2016), se confirma este dato de que la comunicación presencial sigue siendo la tradicional vía de comunicación utilizada entre el centro y las familias, más específicamente, “la realización de tutorías con las familias (individuales el 63,8% y colectivas, con diversas familias, el 0,9%), así como para adaptar los horarios de atención a las familias (32,9%)” (Garreta, 2015, p. 81). Aunque algunas vías de comunicación mediadas por las TIC como las páginas web, los blogs y su presencia en las redes sociales se ha popularizado en los centros escolares, estos son espacios unidireccionales e informativos, pero las herramientas bidireccionales como las plataformas y el correo se siguen utilizando poco, a pesar de ser considerada una práctica con un alto potencial en las relaciones familia-escuela (Macià, 2016). Afortunadamente, en nuestra población de centro de prácticas exitosas tiene una importante presencia el uso de las tecnologías (como los SMS, correos electrónicos y grupos de WhatsApp, entre otros).

Estos mismos autores en el estudio de 2016 hablan de la relevancia del tutor/a como mediador/a de la comunicación y la participación de las familias. En este sentido, Andrés y Giró (2016a) señalan que el profesorado que ejerce funciones de tutor se muestra disponible a adaptarse a los horarios de las familias en las tutorías normalmente debido a cuestiones laborales, para fomentar la comunicación. En las etapas de

Educación infantil y Primaria, las familias demandan más este aspecto que en Secundaria (Gomariz y otros, 2017).

Sin embargo, la comunicación con el profesorado que no sea tutores/as es a veces complicada en los centros. Aunque el profesorado indica que fomenta que las familias se comuniquen con otros profesionales del centro distintos al tutor/a (orientador/a o equipo directivo del centro) (3,85 a 3,51), la realidad es que las familias no lo hacen en la medida necesaria, pues se obtienen puntuaciones bajas (2,04 a 1,68).

En nuestro estudio se observa unanimidad en la valoración de los docentes de las distintas etapas educativas, respecto a las tareas más y menos realizadas para favorecer la participación de las familias en los centros escolares. De modo que el esfuerzo sistemático de los docentes por incluir de manera pertinente la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, con actuaciones tales como facilitar la comunicación entre las familias y el resto de docentes o fomentar el aprendizaje desde casa, es una realidad presente según la mayoría del profesorado (Gomariz y otros, 2017, p. 51).

Lo mismo ocurre con el alumnado, que se comunica menos con otros profesores y profesoras que con su tutor/a (2,46 a 2,26). Por un lado, se asume que esta es una labor del tutor/a, de modo que el resto de profesorado canaliza la comunicación con las familias a través de esta figura, pero además las condiciones organizativas a veces tampoco facilitan que estas reuniones puedan llevarse a cabo (horarios sobrecargados, no contemplándose espacios suficientes para esta función). Son asignaturas pendientes que indudablemente deberán abordarse, aunque en todos los casos de los grupos de discusión realizados en los centros de prácticas exitosas en participación, las familias afirman que la comunicación con cualquier profesional del centro es accesible, cercana y rápida, y hacen referencia a determinadas características del profesorado como son la cercanía, la flexibilidad y la buena disposición, teniendo siempre las puertas abiertas a cualquiera que lo necesite.

La comunicación es más fluida en el distrito Norte y está confirmado por el tamaño del efecto de Cohen en la muestra de alumnado y profesorado. Según los tres informantes, la comunicación es más fluida en los centros de Educación Infantil y Primaria que en Educación Secundaria, y las diferencias significativas que aparecen están confirmadas por el tamaño del efecto de Cohen en la muestra de alumnado y profesorado. Como ya se ha comentado, conforme aumenta la etapa educativa, menos se utilizan las vías para la comunicación entre familia y centro educativo y menos utilidad se les ve (Gomariz y otros, 2008). En este sentido, como se ha observado en otras investigaciones, el tipo de centro influye en el conocimiento que tienen las familias con respecto a lo que sucede en los centros escolares, siendo mayor la información que tienen las familias de los centros privados y concertados (García-Sanz y otros, 2010; Gomariz y otros, 2008). Las familias, alumnado y profesorado de los grupos de discusión atribuyen ese cambio en la comunicación con el centro porque el vínculo familiar se entiende de forma distinta, ya que el alumnado quiere más independencia y las familias necesitan que aprendan a ser más autónomos.

Paradójicamente, considerando su alto potencial de vertebración de la participación, se obtiene que una de las puntuaciones más bajas en la que coinciden familias y profesorado es relativo a ejercer como agente activo de la comunicación coordinando las familias del grupo-clase, de modo que el profesorado indique que no lo fomenta lo suficiente (2,06). Por su parte, los padres y las madres reconocen que no han sido representantes de las familias del grupo-clase para ayudar en la comunicación (1,40), a pesar de que los datos cualitativos recogidos muestran que los centros de prácticas exitosas se caracterizan por organizar la comunicación con las familias a través de la figura de “vocales” o “delegados de padres” de tal manera, que haya un representante de cada clase para difundir rápidamente la comunicación entre las familias y no saturar al centro, canalizando y distribuyendo más eficientemente la información. Así, son una medida legitimada en los centros de prácticas de éxito, no encontrando generalización al resto de centros por su complejidad y, tal vez, por las resistencias del profe-

sorado, como se vio en los análisis micro políticos en los que se destacaba el poder de este tipo de estructuras de vertebración de la participación y el efecto amenazante que pueden producir, exigiendo una cuidadosa planificación y cuidado en su puesta en marcha. En esta misma dirección, Garreta (2015) señala la necesidad de repensar las estrategias comunicativas, ampliando y diversificando las vías de comunicación y sintetizando mejor la información y adecuando el lenguaje al conjunto de las familias.

Algunos de los centros de prácticas exitosas han desarrollado un plan de comunicación interna y externa. El plan de comunicación externa cuenta con herramientas de Community Manager como la página web del centro, blog del centro, email, Twitter o Facebook y canales de difusión de WhatsApp o Telegram. Además del teléfono y la comunicación en papel, la agenda escolar, entre otros.

Utilizan recursos organizativos como las reuniones trimestrales con familias, las entrevistas tutoriales, las Juntas de Estudiantes o el café matinal con familias para organizar diversos aspectos en el centro, como las comunidades de aprendizaje. Las dificultades que encuentran están en la falta de espacios y sobre todo para conciliar la vida familiar y laboral. Y varios centros señalan como una ventaja el hecho de que son pequeños, pues esto facilita que todos se conozcan y sea buena la comunicación.

Esto hace plantear las siguientes incógnitas: ¿es el tamaño del centro un elemento clave que favorece la participación?, ¿será que los padres se preocupan y se interesan más de las cuestiones escolares cuando el niño y la niña son más pequeños?, ¿será porque el contacto en la Educación Infantil y Educación Primaria es más cercano y directo? Parece ser que este es un dato relevante, ya que las familias valoran y apuestan por un contacto más individualizado y cercano que le ofrece la tutoría y esto se ofrece y se da con mayor frecuencia en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria.

Para mejorar la comunicación, algunos centros plantean la implementación de una evaluación que permita conocer la

percepción y valoración de las familias hacia lo que proyectan como centro.

Participación familiar en las actividades organizadas por el centro

Cuando comparamos los resultados de profesorado, familias y alumnado vemos claramente que los profesores y profesoras consideran que fomentan la participación de las familias en las actividades del centro, con unas puntuaciones medias que oscilan entre 2,68 a 3,58 en las actividades culturales, deportivas, fiestas y salidas y excursiones. Sin embargo, fomentan en menor medida la participación de las familias en actividades dentro del aula como talleres, actividades de servicios (aulas para acoger a alumnos, etc.), comisiones de trabajo o comisiones de recaudación de fondos, a pesar de ser constatado por Valenzuela y Sales (2016) los efectos positivos para todos los actores del proceso, familias, profesorado y alumnado, en lo que respecta a la mejora de las relaciones sociales dentro del aula, del clima de aprendizaje, una actitud más colaborativa, tras la evaluación de la inclusión de las familias en un aula ordinaria de primaria. Por su parte Vieira y Puigdellivol (2016) detectan coincidencias entre profesorado, familias voluntarias y alumnado, en señalar que la participación de las familias dentro del aula contribuye a aumentar y acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parece que los profesores y las profesoras prefieren situar la colaboración de las familias en las actividades del centro en cuestiones más anecdóticas o puntuales, que no afecten a la labor docente, siguiendo la línea de lo marcado por Monceau (2008) en la que las familias pueden ser consideradas como recursos para el profesorado. En este sentido, las creencias del profesorado marcan los “parámetros de normalidad que dictan que comportamientos por parte de las familias son aceptables y cuáles no”, respecto a la participación de las mismas (Llevot y Bernad, 2015, p. 60). Los esfuerzos por delimitar los ámbitos de la familia y los de la escuela se sustentan quizás, en el temor expresado por los profesores y las profesoras respecto de una posible intrusión en temas pedagógicos o en la dinámica de clase por parte de las fa-

milias, mostrando ese temor en una actitud que limita la confianza y la colaboración entre las familia y el profesorado (Santizo, 2011)

Respecto a la percepción de las familias de su propia participación en el centro es baja en todas las áreas, pero aún desciende más en los tipos de actividades que requieren una implicación más elevada dentro del aula. Las familias pueden estar interesadas y comprometidas con la educación de sus hijos e hijas, pero el desempeño de sus roles y esfuerzos en lo que a participación se refiere, parece que no son tan evidentes (Galindo y Sheldon, 2012). Al respecto, en el estudio realizado por García-Sanz y otros (2010), los resultados obtenidos refieren a una baja participación en actividades del centro, afirmando asistir “algunas veces” a las asambleas de centro, y destaca que la colaboración de las familias en actividades escolares y extraescolares es insuficiente. Estos resultados coinciden con los encontrados por Gomariz y otros (2008) y con los del estudio de Colás y Contreras (2013), donde encontraron que un 78,2 % de las respuestas de las familias en los cuestionarios informan de que no han participado nunca o discretamente. Martínez-Segura (2009) constata que las familias, aunque tienen la posibilidad de participar en distintas actividades del centro en proyectos diseñados desde el centro, y en sesiones de enseñanza-aprendizaje para aportar testimonios personales o profesionales, no consideran necesaria su participación o no disponen de tiempo para la misma. En consonancia con las familias, los alumnos y las alumnas confirman la baja participación de sus padres y/o madres a excepción de la participación en fiestas y salidas excursiones que tienen unas puntuaciones medias. Aunque, como se ha observado, el 61% de las familias afirman que estarían dispuestas a participar en el centro si se hicieran actividades de mejora.

Los factores que influyen y/o determinan la participación son las iniciativas propuestas desde el centro, aunque las familias refieren una nula o baja participación en las mismas (52,8%) (Colás y Contreras, 2013). Respecto a la percepción de las familias de su propia participación en el centro, en el estudio realizado por García-Sanz y otros (2010), los resultados ob-

tenidos refieren a una baja participación en actividades del centro, afirmando asistir “algunas veces” a las asambleas de centro, y destaca que la colaboración de las familias en actividades escolares y extraescolares es insuficiente. Estos resultados coinciden con los encontrados por Gomariz y otros (2008) y con los del estudio de Colás y Contreras (2013), donde encontraron que un 78,2 % de las respuestas de las familias en los cuestionarios informan de que no han participado nunca o discretamente. Martínez-Segura (2009) constata que las familias, aunque tienen la posibilidad de participar en distintas actividades del centro en proyectos diseñados desde el centro, y en sesiones de enseñanza-aprendizaje para aportar testimonios personales o profesionales, no consideran necesaria su participación o no disponen de tiempo para la misma.

Algunos de los motivos que pueden impulsar esta situación de podrían ser: que las actividades y dinámicas que sugiere el centro no sean del interés de las familias, que los cauces de solicitud de participación no sean los adecuados, que las dificultades de conciliación o ciertas inseguridades respecto a la capacitación de las familias obstaculicen las posibilidades de participación. De hecho, las familias adoptan una postura defensivo-crítica respecto a la escuela y admiten sentirse “acusadas” y desvalorizados por el sistema educativo, e incluso inculpadas de las dificultades de los niños y niñas (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Por su parte, Llevot y Bernad (2015) afirman que:

La mayoría de docentes y padres representantes de las AMPA entrevistados, piensan que la variable “interés” divide a los padres participativos de los que no lo son, en el sentido que se piensa que la falta de tiempo se aduce frecuentemente como excusa y que realmente si los padres tienen interés entonces participan (pp. 64-65).

En esta misma dirección, los participantes en los grupos de discusión de nuestro estudio afirman que la implicación familiar en el centro es también baja, con ciertas excepciones de algunas familias (muchas de ellas de la AFA). Pese a los esfuerzos por implicarles, las dificultades se atribuyen a la conciliación familiar y laboral. Contemplando en uno de los

centros de prácticas de éxito, este sentimiento docente de establecer unos límites con las familias. Saben que la realidad en muchos centros es que se hacen dos bloques, uno el de las familias y otro el del profesorado. Cuando llevan a cabo metodologías que requieren la implicación de familias en el aula, las propias familias son las que explican que es el profesor o profesora quien organiza y ellas están apoyando en lo que se les pida. Incluso hay algún centro más reticente que piensa que la entrada de las familias en las aulas no enriquece, porque hace que el profesorado se sienta vigilado, observado, nervioso y no pueda hacer bien su trabajo.

Afortunadamente, esta situación va cambiando poco a poco, pero como vemos reflejado en los datos que ofrece este estudio queda recorrido para avanzar. Aquí radica lo relevante de este trabajo: se detectan los puntos débiles para fortalecerlos y mejorar las dinámicas participativas en los centros. En este sentido, se considera que a las familias hay que verlas como “aliadas”. Si esto ocurre y se generan cauces de participación adecuados, a su vez se incorporarán dinámicas inclusivas y eficaces en los centros. Entonces se habrá dado de verdad un salto hacia adelante considerable. También es cierto, que por mucho que se generen dinámicas positivas de inclusión en la participación en la vida y dinámica de los centros, si no se dan condiciones favorables en el ámbito social como la conciliación de la vida familiar y laboral, estas no resultan fructíferas.

Además las familias consideran que los centros facilitan, de forma moderada (3,18), vías de participación de los padres y las madres que tienen dificultades para asistir al mismo por su horario de trabajo. Para mejorar la comunicación, algunos centros de prácticas exitosas tratan de ser flexibles buscando horarios que se ajusten a las distintas realidades de las familias.

Tanto familias como profesorado y alumnado confirman que la participación en las actividades de centro es mayor cuanto menor es la edad de los hijos e hijas, y además, que es mayor en los centros privados (2,64, 3,59 y 2,90) que en los concertados y públicos, habiendo diferencias significativas

entre las etapas (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen solo en la muestra de alumnado) y la titularidad de los centros (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen solo en la muestra de profesores). ¿Se estaría nuevamente frente a una consideración de que los centros de Educación Infantil y Primaria están más cerca de los intereses de las familias? ¿Los procedimientos de participación posibilitan una mayor participación de las familias? ¿Las familias consideran que es más necesaria la participación en el centro de Primaria, ya que los chicos y las chicas tienen una edad que así lo requiere? ¿Los cauces de participación para las familias son más fáciles o eficaces en centros de Primaria al ser centros más pequeños y cercanos? Seguramente esto se debe no sólo al tamaño del centro y su complejidad organizativa, sino a la creencia arraigada en las familias de que los alumnos de Infantil y Primaria necesitan más atención y supervisión.

Todos los centros analizados de prácticas exitosas dan muestras de una alta implicación de las familias, alumnado y profesorado en las actividades de participación en el centro. El factor común es que hay unas pocas familias muy motivadas que participan en muchas áreas (son vocales en el Consejo Escolar, miembros de la junta directiva de la AFA, participan en distintas actividades, comunidades de aprendizaje, talleres, charlas de orientación, etc.) y otras muchas familias que tienen una participación menos intensa o más discontinua. Algunos centros promueven la implicación de los abuelos y las abuelas por ser figuras importantes en la educación de los niños y las niñas en la sociedad actual en la que ambos, padres y madres trabajan. Una de las principales características es que la participación es voluntaria y sobre todo, flexible. Las familias de la AFA de los centros más participativos tienen mucha experiencia de haber participado anteriormente en otros centros educativos. Las propias madres expresan la idea de que a participar se aprende participando, tal y como lo han evidenciado otros muchos informes sobre la participación de las familias (Comunidad de Madrid, 1993; Consejo Escolar del Estado, 2014).

Los centros que están implementando metodologías de enseñanza como Aprendizaje y Servicio y comunidades de

aprendizaje confirman que, si no fuera por la participación de voluntarios y voluntarias, sería complicado organizarlas. Las familias que participan manifiestan su gran satisfacción a pesar del esfuerzo y valoran más la labor del profesorado.

Parece ser que un liderazgo democrático que distribuye funciones y hace que haya más personas que se responsabilicen del buen funcionamiento, facilita que se puedan ampliar las actividades en el centro, incluso se promueve que se lleguen a responsabilizar miembros de la AFA o familias de organizar determinadas actividades. Los equipos directivos tienen reuniones frecuentes (semanales) con miembros de la AFA para coordinar las propuestas de mejora. Se dan facilidades para poner en marcha las sugerencias y propuestas de las familias, se crean comisiones mixtas de trabajo, se facilita participar desde casa (para elaborar la decoración del centro), hacerlo en distintos horarios, etc. Incluso, en algún IES los miembros de la AFA toman la iniciativa consultando al centro y siendo cauce de voz de las familias.

Varios de los centros coinciden en detectar las habilidades de su comunidad educativa cercana. En uno de los centros, le llaman “Listín de páginas amarillas”, en otro “equipo de familias talentosas”. Estos listados de personas voluntarias facilitan también la organización de las comunidades de aprendizaje y son las propias madres quienes organizan a los voluntarios y las voluntarias bajo las directrices que indique el profesorado. De esta manera, varios centros han conseguido que sus proyectos sean sostenibles en el tiempo.

Los problemas que tienen a la hora de participar las familias se deben a la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo de las familias y la dificultad en la conciliación del tiempo laboral y familiar, coincidiendo así con autores como Martínez (1992).

Sentimiento de pertenencia

El sentimiento de pertenencia al centro y de contribución de las familias desde el hogar son los aspectos mejor valorados

por todos los informantes. En este sentido, son sin duda los puntos fuertes de los centros. Parece que lo que se hace, llega al alumnado y a las familias.

La pertenencia, identificación con el grupo y la actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje, tienen que ver con respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los alumnos y las alumnas ante la escuela como institución y ante las personas que la componen (González-González, 2010). Tanto las familias (4,33) como el alumnado (3,94) coinciden en destacar que están satisfechos con la educación que se recibe en el centro, y el profesorado (4,80) en que fomenta esa satisfacción. Las familias se identifican con los valores, ideas, actitudes y metas del centro (4,13) y confían en la labor educativa que desempeñan los profesores y las profesoras apoyando sus decisiones (4,38) de la misma manera que el profesorado lo fomenta (4,51 y 4,75). Los resultados de estudios previos parecen coincidir en el sentimiento de pertenencia de las familias respecto al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos e hijas confirmando que es satisfactorio (García-Sanz y otros, 2015; Hernández-Prados y otros, 2015).

Respeto al sentimiento de pertenencia en el alumnado, los resultados obtenidos por Johnson (2009) utilizando un enfoque de métodos mixtos, ilustran que adolescentes son más propensos a mostrar un mayor sentido de pertenencia que a su vez promueve efectos importantes en el rendimiento escolar, cuando las escuelas que ponen mayor énfasis en las necesidades de desarrollo del alumnado y en prácticas relacionadas con la pedagogía del cuidado (Noddings, 1992) y la acogida (Ortega, 2010). Al respecto entre los resultados obtenidos en el presente estudio, destaca sobre todo el grado de acogida e integración del profesorado y alumnado. El alumnado (4,08) y el profesorado (4,60) coinciden en indicar que se sienten acogidos e integrados por los compañeros y compañeras del grupo o que fomentan ese sentimiento.

En el estudio el profesorado se otorga puntuaciones altas en relación con las iniciativas que ellos promueven para que aumente el sentimiento de pertenencia al centro en las familias.

Para ello, el profesorado debe reflexionar críticamente las reticencias de las familias a involucrarse en la comunidad escolar, acomodar mejor las actividades a las necesidades de las familias y favorecer la comunicación y entendimiento para que se sientan parte del equipo (Ankrum, 2016).

Al analizar el sentimiento de pertenencia al centro según el distrito vemos que hay diferencias significativas, pero no hay coincidencia entre los informantes en identificar un distrito con mayores puntuaciones, aun así, todas las puntuaciones son altas y oscilan entre 3,53 y 4,71.

Al igual que en la dimensión comunicación y participación, se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la etapa de forma unánime entre los datos aportados por familias, profesorado y alumnado (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen solo en la muestra del alumnado). En la etapa de Educación Infantil tienen un mayor sentimiento de pertenencia y se va reduciendo hasta la Educación Secundaria.

Finalmente, también de forma unánime entre los tres informantes, se han encontrado diferencias significativas (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen en las muestras de familias, alumnado y profesorado) en esta dimensión a favor de los centros privados, siendo los colegios públicos los que tienen puntuaciones más bajas. Vemos cómo las familias son más “aliadas”, tanto en Educación Infantil como en los centros privados, por dos razones: las familias consideran que, en los primeros años de vida de los niños y las niñas, hay que estar mucho más pendiente del alumnado y del lugar donde lo dejamos; la segunda razón es la necesidad de los centros privados de considerar a las familias como “clientes” a los que hay que atender para favorecer la buena marcha del negocio, dicho esto desde la consideración positiva por el esfuerzo que hacen los centros de titularidad privada para generar espacios de comunicación y representación de las familias.

En este sentido, se apunta a la reflexión del apartado dedicado al marco teórico citando a Bolívar (2006) y Vogels (2002) sobre modelos de participación. Pensamos que tal vez un modelo de “cliente” parece incidir significativamente

sobre el sentido de pertenencia en la dirección de que en estos centros se realiza un esfuerzo especial por cuidar y potenciar su imagen. Aunque también es cierto que se puede caer en el peligro de que pueda consistir en poner el énfasis en aspectos más superficiales o cosméticos.

Ahora bien, desde un modelo “participante” podremos recoger las sugerencias que encontramos en el informe de participación de la Comunidad de Madrid (1993), donde se recomendaron dos iniciativas para mejorar el sentimiento de pertenencia: (1) promover múltiples experiencias de contacto y colaboración entre los miembros del propio sector y con personas de los otros colectivos a través de trabajos en equipo, comisiones mixtas, etc., en relación con actividad de trabajo o lúdicas que se desarrollen en el centro; y (2) crear o mejorar los canales de distribución de la información sobre todo en los grupos que se sienten menos implicados: alumnado y familia. En definitiva, estaríamos afirmando que es posible también generar sentimiento de pertenencia desde este segundo modelo, o lo que consideramos más acertado, la idea de integrar los valores y procedimientos de ambos modelos rescatando lo positivo de cada uno de ellos.

Los centros analizados con prácticas exitosas también dan a conocer y difunden las principales características de sus señas de identidad. Esto genera seguridad en las familias, pues se crean unas expectativas que luego se confirman. Además, se añaden algunos aspectos que incrementan la confianza como un trato cercano y de compromiso, la ilusión y ganas del equipo de profesorado por implicarse, la actitud de escucha permanente, los programas de acogida e integración, la apertura del centro a las familias, la coherencia de las propuestas de participación, la novedad y cantidad de proyectos y actividades extraescolares que se llevan a cabo.

Hay dos elementos comunes a estos centros que, según ellos, les permiten afrontar retos y son: la estabilidad de la plantilla y el tamaño pequeño de los centros. Esto hace que las familias y el alumnado hablen del centro como “una gran familia”. En algunos centros, incluso, existe un alto índice de alumnado hijo o hija de antiguos alumnos/as, lo que refuerza la transmisión de los ideales del centro.

Sin embargo, las principales dificultades que observan para desarrollar un sentimiento de pertenencia son la falta de participación, comunicación, el desconocimiento o las exigencias burocráticas de la administración. El desenganche escolar del alumnado, más común en los adolescentes, se debe a múltiples causas entre ellas, destacan la de falta de motivación, interés y expectativas para alcanzar así los objetivos propios de la escuela y los establecidos para sí mismos (Hernández-Prados y Alcázar, 2018) y el sentimiento de pertenencia al centro generado en su itinerario educativo, aunque se valora más en el alumnado inmigrante que en el autóctono, ya que se presupone que se obtiene in situ por el hecho de haber nacido español (Hernández-Prados y Martínez-López, 2019).

Una última reflexión es que a la vista de los datos podemos añadir que el sentimiento de pertenencia no tiene que ver sólo con el tipo de centro y la etapa educativa, sino en gran medida con las dinámicas que en él se generan, y su grado de apertura a la comunidad educativa. Esto mismo se vio en los trabajos de (Ainscow, 2001, citado en Hernández-Prados y otros, 2015), donde se apunta que el sentimiento de pertenencia solo es posible cuando hablamos de una comunidad acogedora, aquella en la que todas las personas son bienvenidas, se promueve el derecho a formar parte de la misma (inclusión) y, además se proporcionan múltiples y variadas formas de participación.

Contribución de las familias desde el hogar

Esta es una de las dimensiones con medias más altas (familias 4,46, profesorado 4,47 y alumnado 3,93). Cada uno de los grupos de informantes identifica unas características como las más destacadas. Únicamente coinciden familias y profesorado en considerar al máximo que están informados o informan de la asistencia de los hijos e hijas/alumnos y alumnas a clase.

Los resultados cualitativos de los centros de prácticas exitosas coinciden con los datos cuantitativos en que las familias en general se implican en el día a día de sus hijos e hijas, en

potenciar el hábito de trabajo, que estudien, etc. La ayuda que ofrecen pasa por:

- Controlar la asistencia al centro escolar.
- Controlar la realización de las tareas. Las familias consideran que su labor en casa es consolidar rutinas de trabajo y aumentar la autonomía de sus hijos/as para el futuro.
- Facilitar los recursos materiales, desplazamientos a la biblioteca o facilitar que se reúnan los hijos y las hijas con los grupos de trabajo.
- Proporcionar clases particulares en caso de que se necesite para reforzar la materia.

En esos mismos centros, solo hay dificultades de implicación de las familias en algunos casos de alumnado que viven situaciones familiares complicadas, próximas a la vulnerabilidad y exclusión social. A pesar de ello, las prácticas educativas familiares anteriormente mencionadas, se consideran un elemento esencial de compensación de la desigualdad socio familiar (Brunner y Elacqua, 2004), ya que según los resultados del estudio de revisión bibliográfico realizado por Robledo y García-Sánchez (2009), el desarrollo escolar del alumnado depende, en parte, de las:

Características socioeconómicas y culturales educativas de las familias, el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas paternas hacia el niño/a o la implicación de los padres y las madres en la educación y su satisfacción con los/as profesionales educativos (p. 117).

Sin embargo, Santana-López (2010) reconoce que a pesar de no ser unívocas las visiones de la relación familia escuela en contextos de pobreza, desde la investigación educativa se considera esencial incorporar a las familias en los procesos educativos. Con esta visión, la labor de la escuela debe optar por poner en marcha las medidas necesarias para paliar las situaciones (p. e.: traductores, mediadores sociales, etc.). Cuando hay baja implicación familiar, la atribuyen a falta de hábitos de trabajo, esfuerzo y falta de exigencia de las fa-

milias al alumnado. En los centros con mucha población inmigrante la forma de implicarse de las familias en el hogar varía mucho, pero es siempre positiva y están abiertos a escuchar los consejos del profesorado.

Sorprende en positivo las altas puntuaciones que los padres y las madres se atribuyen en relación con todas las tareas de apoyo y supervisión. Llama especial atención la alta puntuación (4,58) otorgada a la vigilancia en el uso responsable de los ordenadores.

El profesorado considera que ellos y ellas contribuyen mucho para que las familias colaboren en la tarea educativa de sus hijos/as desde el hogar, especialmente orientando sobre estrategias y actuaciones y sensibilizando sobre la importancia de su apoyo a las cuestiones escolares. Es lógico que estas puntuaciones sean altas, si bien en la práctica esta función es desempeñada casi exclusivamente por los tutores/as, sobre todo en Secundaria. Sin embargo, los resultados expuestos por Garreta (2015) evidencian que el profesorado facilita con mayor frecuencia actuaciones que pretenden dar a conocer el centro y su organización y facilitar el encuentro entre familias y profesorado, y en menor medida aquellas relacionadas con la vida intrafamiliar como la mejora de las actitudes y el conocimiento de las expectativas de las familias.

Según la percepción del alumnado, el aspecto que recibe mayor valoración, es el de la contribución que hacen las familias desde el hogar, con una media global de 3,93. Está claro que el trabajo de concienciación que realizan los centros y el profesorado en este aspecto llega a las familias y al alumnado. El mensaje cala y se devuelve a la familia el interés y la necesidad de su implicación.

No se encuentran diferencias significativas según el distrito ni entre las familias ni el profesorado, pero sí entre el alumnado siendo el distrito capital el que tiene menores puntuaciones (3,83) y los distritos Este y Oeste las mayores (4,08), pero estas diferencias no se ven confirmadas por el tamaño del efecto de Cohen en ninguna de las muestras.

Se siguen encontrando diferencias significativas entre todos los informantes según la etapa educativa en la misma dirección que venimos comentando en todos los apartados anteriores, pero estas diferencias tampoco son refrendadas por el tamaño del efecto de Cohen en ninguna de las muestras. En estudios previos, respecto a la etapa educativa, conforme los niños/as progresan en su escolaridad se produce una disminución paralela del nivel de implicación de las familias, situación que se justifica en base a la necesidad de que los menores vayan adquiriendo mayor autonomía (Parra y otros, 2017).

Resultados similares se han encontrado en los grupos de discusión de los centros de prácticas exitosas y han sido expuestos. Las familias van concediendo cada vez más autonomía a sus hijos/as conforme crecen. Ahora bien, a veces se produce un cambio radical que desorienta a los alumnos/as, además se confunde ayuda con supervisión consciente y se pasa sin tránsito a un “desentendimiento” o supervisión cuantitativa, cuando la adolescencia es un momento especial que necesita un apoyo y seguimiento en aspectos que son más “cualitativos” y tal vez no sean tan visibles.

Tanto el profesorado como el alumnado (aunque las diferencias encontradas en el grupo de alumnos/as no son significativas) coinciden en calificar a los centros privados con la mayor puntuación y a los públicos con la menor en relación a la contribución de las familias desde el hogar. Sin embargo, las familias de los centros concertados (4,51) consideran que contribuyen en mayor medida y las de los centros privados aparecen como el grupo que menos contribuyen (4,42) habiendo diferencias significativas entre todos los grupos e informantes analizados. No obstante, ninguna de estas diferencias significativas se ve confirmada por el efecto del tamaño de Cohen. Parecería que, siguiendo el modelo de servicio que se comentaba en el marco teórico de Vogels (2002), las familias de centros privados podrían delegar en mayor medida esta función. En los resultados del estudio de Colás y Contreras (2013), la participación familiar está muy relacionada con las tareas escolares para casa, por lo que se

aprecia una prevalencia del modelo cliente de Vogels (2002), en el que las familias asumen que el profesorado es experto y responsable de la educación, frente al modelo participante en el que las familias se implican en la educación de sus hijos/as, colaborando activamente con el profesorado.

Según los centros de prácticas exitosas, la conciliación del tiempo con la familia y el trabajo es una de las dificultades recurrentes. Otra de las dificultades es la realización de deberes. La solución aportada por un centro es procurar que estos no supongan mucha carga para el alumnado y que lo puedan hacer solos, de tal manera, que los niños/as con familias con dificultades no se vean mermados y no se agranden las diferencias.

Implicación familiar en la AFA y el Consejo Escolar

Aunque en este apartado vamos a analizar por separado la implicación en la AFA, la delegación de alumnos y la implicación en el Consejo Escolar, partimos de la baja participación de las familias en los órganos reconocidos legalmente, la AMPA y el Consejo Escolar que se constata en innumerables estudios sobre participación familiar (Feito, 2011; García-Sanz y otros, 2016; Garreta, 2008; Gomariz y otros, 2008, 2019; Parra y otros, 2014).

Asociación de Familias de Alumnos

Las familias (2,23) y el profesorado (2,82) coinciden plenamente en puntuar bajo en la implicación de los padres y las madres en la AFA, de modo que los primeros participan poco y los segundos apenas lo fomentan. Además se trata de una participación simbólica que consiste, según Gomariz y otros (2019), en inscribirse como socios/as de la AMPA a través del pago económico, pero con una escasa disposición a ser miembro de la Junta Directiva o participar en las actividades que organiza. Hay una considerable desconexión entre las AFA y el profesorado, y este es un aspecto sobre el que cabría reflexionar.

Rubio y otros (2017) nos ayudan a entender las dificultades que las familias encuentran para hacer efectiva su participación a través de las AFA mencionando dificultades de comunicación e incluso desconfianza con los equipos directivos, falta de recursos materiales, falta de formación y obstáculos para conciliar la vida laboral con su actividad en las asociaciones de familias. A ello hay que añadir cierta falta de información sobre las funciones y responsabilidades de las AFA.

Como ya se ha sugerido anteriormente, el profesorado de la Comunidad de Madrid deberían plantearse emprender acciones para la mejora de la implicación de las familias en las AFA de los respectivos centros, procurando que las familias sepan qué es la AFA, informándoles acerca de dónde pueden localizar información sobre ella en la web o en el centro, sobre cómo está organizada y cómo funciona, quién forma parte de la misma y cómo se puede ser miembro, qué actividades organiza y cómo pueden participar o colaborar en la AFA.

Tanto en los resultados de familias como en los de profesorado se encuentran diferencias significativas en el distrito y la titularidad de los centros, ya que en la zona Norte hay mayor implicación en la AFA y el profesorado lo favorece en mayor medida, pero estas diferencias significativas solo se confirman por el tamaño del efecto de Cohen en la muestra de profesorado. Los centros privados son los que, en ambos casos, obtienen mayores puntuaciones (padres 2,65 y profesores 3,58) y los concertados menores (padres 2,19 y profesores 2,23).

Según los resultados cualitativos de los centros de prácticas de éxito en participación y convivencia, una AFA activa y comprometida que desarrolla iniciativas en esta línea beneficia mucho a los centros, pues contribuye a la difusión de las actividades que se hacen en el centro y de esta manera a que se reconozca públicamente al centro educativo. En algunos centros han cambiado el concepto de implicación y han favorecido que vengan al centro a colaborar organizando equipos de “familias talentosas”, “páginas amarillas de voluntarios”... Las AFA hacen una labor encomiable que mu-

chas veces no se valora en su justo término incluso por los propios padres y madres. Es importante que el equipo directivo esté de alguna forma presente en las actividades que organiza la AFA para dar valor a lo que hacen.

En general, en los centros de prácticas de éxito el número de socios/as en la AFA no es elevado. Los miembros de la junta directiva de las AFA son personas activas que se implican en casi todas las actividades, pero no un gran número. El resto de las familias apenas están presentes en la vida del centro. En todos los centros, el número de madres implicadas en la AFA es superior al de padres.

Los miembros de la AFA suelen ser familias que previamente se conocen. Esta relación personal favorece que se agreguen miembros nuevos. Las AFA valoran la implicación de cada familia, pues necesitan voluntarios/as. El contacto con otras AFA les aporta ideas, entre otras cosas, para integrar a familias extranjeras. Así surgió, por ejemplo, la idea de contactar con alguno/a de los miembros de las comunidades de familias de otros países y organizar actividades inclusivas y que esa persona acercara al resto de la comunidad y se integraran más.

Cuando colaboran varias instituciones como la AFA, el colegio y el ayuntamiento consiguen una mayor implicación y beneficios, al menos económicos para poder financiarse durante el año. El hecho de que los centros potencien que sean las AFA las que organicen algunas actividades como las fiestas del colegio facilita la sostenibilidad de sus actividades. Los recursos económicos que consiguen son para beneficio de todos/as los alumnos y las alumnas del centro, no sólo para los socios/as que pertenecen a la AFA.

Las dificultades que encuentran se centran en la conciliación del tiempo y el trabajo, el hecho de no tener ningún tipo de ayuda excepto las cuotas de socios/as y la rivalidad que se da en ocasiones entre miembros de la AFA.

Recordemos que lo que ocurre “entre bastidores” (Santos, 1994) oculta bajo su aparente normalidad formal y falsa au-

sencia de conflicto en su funcionamiento una realidad bien diferente. Existe un alto nivel de ambigüedad y desajuste entre la estructura formal respecto a lo que ocurre diariamente en la escuela, y esto explica que los órganos de participación pueden quedar frecuentemente al margen de las cuestiones más importantes y relevantes, o por el contrario sean un espacio donde se dirimen conflictos subyacentes. Esto mismo vendría a explicar la baja participación en las estructuras formales debido a que se puede dudar de su eficacia o por el contrario no se quiere otorgar el relevante papel que formalmente puede tener asignado.

Delegación de alumnos

Cuando se pregunta al alumnado si son, han sido o estarían dispuestos a presentarse como representante en el Consejo Escolar, 271 alumnos y alumnas responden afirmativamente del total de 1.169 que cumplimentaron los cuestionarios.

Aparentemente parece que funciona el trabajo de los delegados/as en los centros y la organización de las juntas de delegados. Sin embargo, la puntuación baja en las reuniones del grupo de clase con el delegado/a para tratar asuntos de interés (2,79) nos hace pensar que es una participación formal pero poco real, cuando este es el primer paso de todo el proceso de vertebración de la participación. Solo se encuentran diferencias significativas en la titularidad de los centros, siendo los privados (3,58) los que más puntúan y los concertados (3,08) los que menos (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen en la muestra de alumnado).

Consejo Escolar

La participación de las familias en el Consejo Escolar del centro es baja (2,81) en realidad desempeña un escueto papel, ya que según Llevot y Bernad (2015) “Ni profesores ni padres perciben este órgano como un instrumento real para plasmar el derecho de las familias a participar en los centros educativos” (p, 64). De hecho, según el estudio de Garreta

(2008, citado en Gomaríz y otros, 2019) tan solo un 2,7% de las familias selecciona a este órgano como el motor de la participación, quedando relegado a un papel meramente secundario.

El fomento de la implicación en el Consejo Escolar que hacen los profesores y las profesoras (3,08) es medio y la implicación del alumnado en el Consejo Escolar es buena, con una media global (3,45) superior a las que hemos visto en el caso de familias y profesorado. Hay que aclarar que en este apartado, como se señaló anteriormente, sólo han contestado los alumnos y las alumnas que ejercen o están dispuestos a ejercer un rol de representación en el Consejo Escolar. Se deduce que los alumnos/as que estarían dispuestos a ser representantes conocen bastante el Consejo Escolar (3,96), pero en menor medida saben quiénes les representan, las funciones que tienen, y consideran que el centro potencia bastante la participación de alumnos/as en el Consejo Escolar. Queda como aspecto notablemente mejorable las consultas de los representantes sobre temas de interés que pueden llevarse al Consejo Escolar y la información de las decisiones que allí se toman.

En este sentido, se recuerda que los resultados del estudio del Consejo Escolar del Estado (2014) sobre percepción de participación en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro de todas las Autonomías, concluyen que solamente ejercieron su voto el 12,2% de los censados y que el Consejo Escolar cuando de diseñó, como órgano de participación, no parece haber calado en las familias a la altura de lo que de él se esperaba.

En esta misma línea, parecen apuntar trabajos de investigación previos como el de Alonso (2014), donde nos indica respecto a la participación de los padres y madres en el Consejo Escolar que es extremadamente baja y de poca relevancia.

En el estudio de Colás y Contreras en Murcia (2013) se distingue una participación baja de las familias en el Consejo Escolar y en la AFA, asegurando no haber participado o ha-

berlo hecho muy poco un 94% y un 60%, respectivamente. Como señalan estos autores y en contraposición con la alta participación en el hogar, dichos resultados muestran que la relación de las familias con la escuela se desarrolla más desde una responsabilidad individual que colaborativa y/o participativa.

De igual modo, el estudio sobre la participación en centros educativos realizado por la Comunidad de Madrid (1993), nos indica que el 67,% de las familias y el 70,8% del alumnado desconocía a los representantes del Consejo Escolar de su centro. Y los trabajos de investigación realizada por Bolívar (2006) muestran que desde los Consejos Escolares no se promueve suficientemente la participación activa de las familias; quizás debido al papel más bien formal asignado a los mismos, tanto en los contenidos como a los procedimientos de participación. A las dificultades anteriores se suma que la participación de los padres y las madres es especialmente compleja debido a que no están familiarizados con los temas y la terminología que se aborda en estos foros.

En las conclusiones de la investigación de Rubio y otros (2017) se expresa que las AFA no participan en asuntos nucleares del centro, o en todo caso si lo hacen, es en aspectos más periféricos o acompañando procesos reivindicativos hacia instituciones exteriores al centro. Seguramente este es un elemento que puede contribuir a la desmotivación de algunas familias al considerar que los aspectos nucleares como son todo aquello que tiene que ver con el núcleo básico de su actividad, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es contenido de esta participación.

Tanto en los resultados de familias como profesorado se encuentran diferencias significativas en el distrito y la titularidad de los centros, ya que en la zona Norte hay mayor implicación en la Consejo Escolar y el profesorado lo promueven (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen solo en la muestra de profesorado). Son los centros concertados los que, según los tres informantes, obtienen menores puntuaciones (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen en las

muestras de alumnado y profesorado). Sin embargo, las puntuaciones mayores son, según las familias, para los colegios públicos y, según el profesorado y el alumnado, para los privados.

En cualquier caso, la participación en las actividades y órganos del centro es notablemente mejorable en casi todos sus aspectos.

En este mismo sentido, en el estudio del Consejo Escolar del Estado (2014) y con el fin de mejorar la implicación de las familias, se señala que es necesario eliminar prejuicios y barreras de comunicación entre ambas instituciones. Asimismo, en las conclusiones, se apunta que la solución no debe limitarse al desarrollo de normativa sobre participación. Se trata de una cuestión compleja, vivencial y a largo plazo.

Según los resultados cualitativos de los centros de prácticas exitosas, el funcionamiento del Consejo Escolar es de gran relevancia a tenor de las intervenciones y programas que se están llevando a cabo en estos centros. El clima que se percibe en las reuniones es bueno y los miembros del Consejo Escolar se organizan en “comisiones de trabajo”. Sin embargo, la participación de las familias en el Consejo Escolar coincide con los datos cuantitativos en ser baja, incluso la participación en las elecciones suele ser muy escasa.

En los centros de prácticas exitosas, la comunicación bidireccional con el Consejo Escolar es fluida, es decir, las decisiones adoptadas por el Consejo Escolar se comunican a los interesados/as, bien sea en reuniones de profesorado o a través de circulares a las familias. El hecho de que los representantes de familias del Consejo Escolar sean a su vez socios/as de la AFA facilita la difusión de los acuerdos y medidas adoptadas entre las familias. En los casos que esa información no fluye puede provocar una gran desinformación de gran parte de los padres y las madres del centro. Para que las propuestas de las familias se lleven al Consejo Escolar, algunos centros han adoptado la fórmula de celebrar una reunión de “delegados de padres/madres” con las familias de los grupos, previa a la celebración del Consejo Escolar.

El mismo proceso se sigue, especialmente en Secundaria, con la Junta de Estudiantes que actúa como una estructura previa de discusión y toma de decisiones por parte del alumnado para su participación representativa posterior en el Consejo Escolar. Es una estructura que potencia la democratización del Consejo Escolar y la participación activa de todos los agentes.

Las dificultades que encuentran son la conciliación del tiempo, el desconocimiento que existe sobre este órgano por una amplia proporción de familias, especialmente de las familias extranjeras.

No se nos puede olvidar, como señalan Andrés y Giró (2016a), que tanto la participación de las familias en las AFA como en el Consejo Escolar, han visto reducida su acción debido a las reformas educativas, pudiendo provocar una desmotivación en su participación.

Los resultados del estudio de la Comunidad de Madrid (1993), pueden sernos de utilidad para generar propuestas de mejora de la participación pues concretaron cuatro factores que parecen favorecer y ser relevantes en las actitudes de las familias para su participación en las AFA: (1) la intervención de las AFA en la actividad pedagógica; (2) la buena organización y funcionamiento de las AFA; (3) la calidad de la relación padres-profesores; y (4) contar con experiencias previas positivas de participación.

Ahora bien, las propuestas deben de realizarse con prudencia y tomando en cuenta algunos aspectos críticos y dificultades que señalan Andrés y Giró (2016a). Estos autores concluyen en su estudio que, en centros con experiencias de éxito, y donde existe una AFA potente, activa y con madres y padres concienciados, aumenta el sentimiento de comunidad educativa. Sin embargo, las AFA también tienen sus limitaciones, una de ellas es que se basa en un grupo reducido de madres y padres que dependen del funcionamiento de sus juntas directivas, y de la renovación de sus integrantes cuando sus hijos/as finalizan la escolarización en el centro. El que sean pocos y con un periodo de caducidad,

puede tener efectos negativos. La falta de continuidad en el trabajo puede generar desmotivación y lo que sería peor, que algunas familias desconfiaran de su tarea atribuyendo un protagonismo excesivo a la directiva.

Ante esta situación surgen algunos interrogantes: ¿será que las actividades que se proponen no interesan o no parten de los intereses de las familias y alumnado?, ¿será que el centro limita las actividades en las que se quiere o se puede participar?, ¿será que los órganos de participación y representación no están adecuados en fondo y/o forma a las necesidades y situaciones actuales de las familias (horarios, procedimientos, etc.)?

Algunas de estas cuestiones se pueden responder implementando acciones que incorporen estas propuestas:

- Navaridas y Raya (2012) plantean sugerencias que nos parecen de interés para la creación de mejores condiciones de participación. Proponen paridad en la composición de los Consejos Escolares— y también cambios en la cultura organizativa, pasando de fórmulas verticales, donde el equipo docente ejerce la autoridad máxima, hacia flexibles y mixtas, donde los diferentes agentes se sitúan en un plano de igualdad, y el equipo directivo se limite a una función facilitadora del proceso participativo.
- Se evidencia la necesidad de establecer figuras de mediación y facilitación que contribuyan a crear condiciones que permitan superar las barreras más invisibles de la participación y preparen la participación de las personas que no son profesionales de la educación.
- Debe perseguirse un modelo de interacción dialógico (Gomariz y otros, 2017). Este diálogo es fundamental para que la intervención educativa desde ambas partes sea complementaria y se transmita un mensaje coherente al alumnado para que entienda lo que es realmente importante en su vida.
- De igual modo, el espacio de la acción tutorial y las delegaciones de alumnado puede ser un elemento a dotar de

mayor contenido de cara a promocionar la participación del alumnado a través de sus representantes.

- Se hace imprescindible que las actividades que se propongan partan de los intereses de las familias y alumnado, y en consecuencia que los órganos de participación y representación se adecúen en mayor grado, en fondo y/o forma a las necesidades y situaciones actuales de las familias y del alumnado (horarios, procedimientos, tecnología etc.).
- Por último, es necesario incrementar la intervención de las AFA en la actividad pedagógica del centro, mejorar organización y funcionamiento de las AFA, potenciar la calidad de la relación familias-profesorado y promover experiencias previas positivas de participación.

Participación comunitaria de las familias

En primer lugar, cabe destacar la baja participación de las familias en la comunidad a tenor de los resultados obtenidos en los cuestionarios dirigidos a padres y madres (2,42), al alumnado (2,59) y al profesorado, quienes promueven moderadamente la participación comunitaria desde la escuela (2,94). ¿Será nuevamente causa de esta baja participación la dificultad de conciliación de la vida familiar y laboral? ¿Podría ser que muchas familias consideren que su tarea como padres y madres llega hasta donde le dice el profesorado que deben actuar? Recordemos que el aspecto más valorado por alumnado y familias es el de la contribución de las familias desde el hogar y parece por tanto que tienen una buena disposición a implicarse en la educación de los hijos e hijas.

Respecto a si los docentes facilitan la participación de las familias en actividades comunitarias, podría explicarse por que estos desconozcan los recursos o actividades que se llevan a cabo en la comunidad. En cualquier caso, sería un ámbito a mejorar.

En los centros de prácticas exitosas la forma de integrar la participación comunitaria es, entre otras maneras, a través

de la utilización de metodologías didácticas como el Aprendizaje y Servicio. Por tanto, sería interesante profundizar en este dato y analizar las metodologías y proyectos de innovación que se implementan habitualmente en los centros, pues probablemente no se estén aplicando metodologías con un enfoque transformador y apertura hacia la comunidad.

Los resultados de la participación comunitaria muestran diferencias significativas según el distrito. Los distritos Norte y Oeste son los que más destacan según los tres informantes que coinciden de forma unánime (confirmados por el tamaño del efecto de Cohen en las muestras de alumnado y profesorado). Sería interesante analizar a posteriori las metodologías que se utilizan en los centros de estos distritos y cotejar si se emplean las que se han recogido en los centros de prácticas exitosas.

Los resultados de las familias y el alumnado muestran diferencias significativas según la etapa, siendo la etapa Primaria la más destacada en lo relativo a la participación comunitaria (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen solo en la muestra de alumnado) y también según la titularidad del centro, pues los tres informantes destacan a los centros privados (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen en las muestras de familias y profesorado).

En este sentido, se debe trabajar en mayor medida para potenciar esta dimensión de cultura participativa en la comunidad, ya que es clave en la generación de un proyecto cívico y social acorde con el contexto en el que se ubica el centro y supone un avance en el desarrollo democrático de los centros al profundizar en su función social, como señala Bolívar (2006) refiriéndose al término capital social para señalar el potencial de dicha participación cuando alude a las ventajas de la participación comunitaria.

Según los datos cualitativos recogidos en los centros de prácticas de éxito, se constata que los beneficios de la participación son para todo/a aquel/la que participa, bien sea de dentro de la institución educativa o un agente de fuera de ella. Las dificultades con las que se encuentran los centros

tienen que ver con la movilidad del profesorado y la estabilidad de las plantillas, que dificulta consolidar tanto una línea pedagógica como el ubicarse en un contexto social determinado.

Los centros de prácticas de éxito buscan abrirse a la comunidad y conseguir que sus proyectos sean sostenibles gracias a la participación, por un lado, de agentes externos como la Policía Municipal, hospitales, Servicios Sociales, Bibliotecas Municipales, Casas de Niños, Centros Culturales, residencias de ancianos, otros colegios, Secretariado Gitano, etc. y por otro lado, de agentes internos como, principalmente, madres y padres con experiencia que saben cómo realizar las actividades con eficiencia, y coordinados o tutelados por el Departamento de Orientación o equipo de profesorado.

Según la descripción de las actividades de participación comunitaria que hacen los centros podríamos agruparlas en tres tipos: Actividades en las que agentes externos vienen al centro, Proyectos de Aprendizaje y Servicio y Actividades de servicio a la comunidad.

Facilitación de la formación para familias y formación del profesorado

Un dato relevante es que el 56% de las familias estarían interesadas en participar en actividades de formación para potenciar la participación y el 15,6% indica que no lo haría. Lo que hemos visto en los resultados obtenidos en los centros de prácticas exitosas es que todos los informantes señalaban que implicar a las familias en las actividades de formación era realmente complicado. En la evaluación que hacían los centros de la formación a familias indicaban que los temas les resultaban interesantes, pero el dato real es que la asistencia era muy baja.

También en la investigación de Colás y Contreras (2013), las familias refieren una baja o nula participación en cursos de formación que realiza la escuela.

Como se puede apreciar existe una contradicción entre el deseo de potenciar la participación y la realidad que parece apuntar que la asistencia es muy baja y habría que entender las causas para establecer propuestas de mejora. En este sentido, se puede pensar que temas como la conciliación familiar y laboral, junto con que la formación no ha recogido las necesidades de las familias puede estar en la base explicativa de esta situación. A ellos se puede añadir lo que señalan Navaridas y Raya (2012), cuando afirman que la ausencia de participación de las familias no obedece a una falta de normativa, sino a una falta de cultura y/o dinámica de participación real. Proponen la formación en participación mediante la utilización de técnicas y dinámicas de grupos y el uso de las nuevas tecnologías para estos fines.

La responsabilidad fundamental dinamizar, trabajar e interactuar con las familias, así como establecer cauces adecuados y eficaces de relación entre familia-centro educativo, recae principalmente en el profesorado, sin embargo, no existen criterios determinantes sobre cómo ayudar a los educadores/as a que desarrollen sus competencias y habilidades participativas (Rivas y Ugarte, 2014). La valoración que han hecho los profesores en los resultados de los cuestionarios cuando se refieren a cómo fomentan la formación de las familias es buena (3,97). Hay aspectos destacados como son la difusión de las actividades de formación entre las familias, la sensibilización sobre la importancia de la formación sobre el proceso educativo de los hijos/as y que procuran que la formación contribuya a la mejora de las relaciones entre familia-escuela. Sin embargo, el dato que menos destaca es cuando se les pregunta si fomentan que padres y madres se impliquen en la gestión de actividades de formación para las familias (3,42), y hemos visto que precisamente en los centros de prácticas exitosas las actividades (en formato taller) en las que más participan los padres son los temas que ellos mismos deciden.

El resultado más bajo (2,86) es cuando se pregunta al profesorado si han participado específicamente en actividades de formación para el profesorado en relación a la participación familiar. Dato que resulta sorprendente si atendemos a lo ex-

puesto por estudios previos en los que los maestros/as admiten que tienen poca información o escasa capacitación sobre cómo trabajar eficazmente (Galindo y Sheldon, 2012). Es obvio que se necesita formación amplia en el tema. Con frecuencia el profesorado carecen de herramientas para desarrollar programas positivos de participación según apuntan los estudios de Epstein y otros (2002).

Hay diferencias significativas en formación en función del distrito, siendo el distrito Norte el que mejor puntuación tiene (4,47) y en función de la titularidad del centro, entre los que destaca los centros de titularidad privada (4,45) (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen en ambos casos).

El profesorado de los centros de prácticas exitosas tiene amplia formación continua sobre metodologías, en concreto aprendizaje cooperativo, grupos interactivos... Esta última se ofrece tanto a profesorado como a familias voluntarias que vienen a colaborar. El alumnado que participa en los Programas de Mediación y Alumnos Ayudantes también ha recibido formación sobre temas relacionados con la convivencia, cyberbullying y acoso escolar.

Sin embargo, han realizado poca formación específica sobre participación educativa, mencionando que organizan actividades sobre el funcionamiento democrático de la Junta de Estudiantes.

En muchos de los centros se organizan escuelas de padres o de familias. El aspecto más resaltado es el bajo nivel de asistencia a estas escuelas. Añadido a esta problemática, a las sesiones de formación no asisten las familias que más problemas tienen y más lo necesitan. En todos los centros, estas sesiones de formación las financia la AFA.

El profesorado señala que es necesario dar una vuelta a los temas de las formaciones, pues, aunque las familias asistentes a los grupos de discusión confirmen que son temas interesantes, sin embargo, la gran mayoría de las familias de los centros no asisten. El profesorado colabora con otras instituciones (Policía Nacional, ONG) para ampliar la oferta formativa.

Las posibles causas de la baja participación en los centros de prácticas exitosas son variadas: el horario, la conciliación familiar y laboral o el tedio.

Se constata el interés que tiene la formación cuando sigue un formato en el que todos los colectivos están invitados, se encuentra y participan del debate pues se enriquece el debate desde la perspectiva que aporta cada colectivo.

Convivencia escolar en el centro educativo

El profesorado apunta sobre trabajar en favor de la convivencia (4,18) y el alumnado lo perciben, pero no de una forma tan clara (3,53).

Hay que destacar que las valoraciones que hacen el profesorado y el alumnado del funcionamiento de determinados programas de resolución de conflictos como son el programa de alumnos ayudantes (profesorado 4,37 y alumnado 4,21), el programa de prevención del bullying y maltrato escolar (profesorado 4,58 y alumnado 4,05) y el programa de mediación escolar (profesorado 4,52 y alumnado 4,18) son muy buenas y destacan sobre las de los demás aspectos analizados. Es muy interesante este resultado, pues respalda lo que nos sugiere la investigación educativa en el sentido de que, entre las iniciativas para la mejora de la convivencia más eficaces, están los proyectos de mediación (Boqué y García-Raga, 2010). Estudios, como el de Bell y otros (2000), han mostrado que tras la puesta en marcha de un programa de mediación las expulsiones disminuyen, revelando también mejoras en el comportamiento de los propios mediadores durante esta intervención. Asimismo, algunas investigaciones, como la de Turnuklu y otros (2009), se han centrado en valorar la eficacia de la mediación para resolver los conflictos interpersonales que se dan entre alumnado de Educación Secundaria, siendo el porcentaje de conflictos resueltos en torno al 95%. Como puntos más débiles se señala la falta de información ofrecida en los centros sobre el servicio de mediación con el que se cuenta.

En relación con los programas de alumnos ayudantes hoy sabemos que es una medida de mucho interés y es muy destacable que sea una realidad en muchos de los centros de la Comunidad de Madrid. Las investigaciones avalan estos programas por su gran impacto en la mejora de la convivencia. La ayuda que se suele prestar se dirige a resolver problemas tan comunes como los casos incipientes de bullying o ciberbullying, la timidez, el aislamiento, la falta de aceptación dentro del grupo, las rencillas, las envidias entre iguales, etc. (Avilés, 2017). Está claro que estos programas, allá donde se ponen en funcionamiento generan dinámicas muy positivas, extraordinariamente valoradas por el alumnado y el profesorado.

En esta investigación, destacan por su valoración por debajo de lo deseable: la elaboración y revisión de normas con la participación del alumnado, familias y profesorado (2,88) y el conocimiento de las principales actuaciones que recoge el Plan de Convivencia del centro. Estos aspectos son claves para un desarrollo democrático y participativo, y lo que es fundamental el contar con un modelo integrado de gestión de la convivencia (Torrego, 2006) que contemple un trabajo de construcción democrática y participativa de las normas, y por tanto habrá que buscar procedimientos que los desarrollen.

Hoy sabemos que un clima escolar positivo y sostenible fomenta el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, necesario para una vida productiva, y satisfactoria en una sociedad democrática. Este clima incluye normas, valores y expectativas que apoyan a las personas que se sienten social, emocional y físicamente seguras. Un aspecto intrínsecamente unido al modelo de gestión de la convivencia es el tratamiento que se otorga a la construcción de las normas en el centro y si estas se realizan de un modo participativo.

Las diferencias significativas que se encuentran en la percepción de la convivencia que tienen el alumnado y el profesorado según los distritos se ven corroboradas por el tamaño del efecto de Cohen. Sin embargo, alumnado y profesorado no coinciden en identificar al mismo distrito, dado

que los primeros puntúan al distrito Este con la media más elevada (3,85) y capital la más baja (3,35), pero, los profesores y las profesoras puntúan al distrito Norte con la mejor media (4,42) y sin embargo, el distrito Este aparece ahora con la peor (4,06). Según los alumnos/as la convivencia es significativamente más elevada en Primaria que en Secundaria (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen); no obstante, las puntuaciones de los profesores/as no reflejan diferencias significativas entre las tres etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Finalmente, tanto el alumnado como el profesorado muestran una percepción de la convivencia más elevada en los centros privados (alumnos 3,79 y profesores 4,42) que en los centros públicos (alumnos 3,58 y profesores 4,12) (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen).

Los resultados cualitativos de los centros de prácticas exitosas van en la misma línea de lo que se ha expuesto de los datos cuantitativos. Estos centros tienen implementados programas que favorecen la convivencia y el buen clima social. Consideran que aprender a convivir es un aprendizaje en sí mismo. Con estos programas, los problemas de convivencia y las conductas inadecuadas se cortan de raíz, las dificultades se atajan antes de que lleguen a ser un problema grave.

Las prácticas exitosas que llevan a cabo, tienen en común una filosofía proactiva de resolución de conflictos en las que se promueve la participación activa del alumnado para solucionar los problemas. Estas prácticas son, por ejemplo, el programa de Mediación escolar (“Equipo de Mediación”), proyecto de Alumnos Ayudantes (“alumnado ayudante observador de la convivencia”, “Observatorio de la convivencia”, “Patrullas de alumnos”, “Patrulla verde”, “Nadie juega solo” o el “Hermanamiento de alumnos mayores con pequeños”), los grupos interactivos con familias como metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos a través de grupos cooperativos, Estructuras de convivencia con círculos de convivencia y círculos restaurativos, juntas de delegados y asambleas, Cibermentores, Planes de acogida a alumnado y profesorado, Programas de educación emocional (“10 meses 10 emociones”), Proyecto del patio con ludo-

cajones... Para la implementación de estos programas se hace imprescindible contar con la formación adecuada. Los resultados de las investigaciones muestran la efectividad que tiene la práctica formativa en la resolución de conflictos con la implicación del alumnado, las familias y el profesorado (Coiduras y otros, 2016).

Los aspectos que facilitan la convivencia son las medidas remediadoras y preventivas que se adoptan. Por un lado, la Comisión de Convivencia regula un marco normativo ante los conflictos (en el patio, en el comedor, conductas contra profesorado, contra las monitoras de comedor, etc.) y se reúne para evaluar el conflicto y acordar decisiones con los implicados. Por otro lado, fomentan desde las primeras etapas que los niños/as se cuiden unos a otros, hablen bien del otro, le digan cosas cariñosas, etc.

Parece que en estos centros se está dando un salto cualitativo a la hora de gestionar los conflictos de convivencia superando modelos punitivos y actuando dentro de una filosofía restaurativa en el caso de que se haya producido daño a las personas o a los materiales e instalaciones del centro. Parece que se potencia una filosofía basada en el cuidado y el respeto entre los miembros de la comunidad educativa.

Los elementos que entorpecen la implementación de estos programas dedicados a la convivencia tienen que ver con la propia dificultad intrínseca de organizar las estructuras de convivencia, la formación, la carga de trabajo extra; la novedad de estos programas, pues en algunos centros son recientes; las concepciones previas y prejuicios, pues no siempre se ve la efectividad de estos programas; el alto nivel de formación interna que exigen estos proyectos; la formación inicial del profesorado de Secundaria, pues estos temas apenas se tratan en la formación inicial; o la gran diversidad de culturas del centro. Algunas de estas ideas van en consonancia con las dificultades halladas por Galán, Mas y Torrego (2008) y Torrego y Galán (2008) para la implementación de programas de mediación escolar, especialmente las relativas a la necesidad de mejorar la formación específica, a la falta de consolidación de estos programas para la gestión de

la convivencia en los centros educativos y a la falta de recursos temporales para la coordinación de estos programas. A ello también pueden sumarse las percepciones y actitudes de grupos reducidos de profesorado que son partidarios de modelos tradicionales de gestión de la convivencia (Torrego y Martínez, 2014).

Sería interesante que el equipo directivo de los centros evaluara la implementación y ejecución de estos programas, como ya hacen algunos de ellos mediante una evaluación cualitativa y cuantitativa para detectar áreas de mejora en torno a la consolidación de programas, creación de estructuras e institucionalización a través de los documentos de centro. Decisiones como esta son relevantes, para la mejora e innovación educativa dentro de un marco de liderazgo democrático y distribuido. La investigación educativa remarca la importancia de la figura del liderazgo del centro, en la línea que nos sugieren Cohen y otros (2009), cuando ponen el énfasis en el relevante papel del líder de una organización a la hora de establecer el clima y las normas de conducta.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

En general, la puntuación global que aportan los datos del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es que se aplican entre algunas veces y frecuentemente (3,50). Cuando se les pregunta acerca de la frecuencia con la que se emplean algunas metodologías vemos que predomina el aprendizaje cooperativo (3,71), aprendizaje dialógico (3,47) y grupos interactivos (3,36). Pero cuando se necesita la implicación de las familias o de agentes externos para llevar a cabo la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje es cuando los profesores y las profesoras puntúan más bajo tal y como se ve en las puntuaciones sobre la frecuencia de empleo de las comunidades de aprendizaje (2,70) y los proyectos de Aprendizaje y Servicio (2,65). Sin embargo, las metodologías innovadoras que hemos visto en los centros de prácticas exitosas y que según ellos fomentan la implicación de las familias en los centros son precisamente las comunidades de aprendizaje y los proyectos de Aprendizaje y Servicio.

Cuando se pregunta al profesorado si en el centro se organizan grupos que colaboran con el profesorado en la organización de las clases (alumnos/as de cursos superiores, familiares, etc.) nos encontramos que los resultados aparecen por debajo de la media (2,96) y por tanto un ámbito de mejora tendría que ver con sensibilizar al profesorado sobre la bondad de estas metodologías y del potencial que tienen los miembros de la comunidad educativa, familias, alumnado a la hora de colaborar y apoyar la tarea docente en las aulas.

Los aspectos en los que se han obtenido puntuaciones más bajas son los referidos a si los alumnos/as participan en la propuesta de los objetivos didácticos y temas a trabajar (2,84), si los alumnos/as deciden el tipo de tarea o el proyecto a realizar (2,60) y si en el centro se organizan grupos que colaboran con el profesorado en la organización de las clases (alumnos/as de cursos superiores, familiares, etc.) (2,69), lo que nos da a entender que no existe una cultura de negociación y participación, lo cual se constata en la práctica.

En los centros de prácticas exitosas tienen una línea pedagógica muy definida y destacan la importancia que ello tiene para que el equipo trabaje al unísono.

A diferencia de lo que hemos visto en los datos cuantitativos, uno de los puntos fuertes de los centros con prácticas de éxito en participación es que el alumnado participa activamente en la gestión de su propio aprendizaje tomando decisiones. Los proyectos que realizan les enseñan a ser responsables de su propio trabajo. Aprenden a tener iniciativa, a comunicar con persuasión sus proyectos y aumenta su motivación hacia el trabajo.

En la organización se implican todos los recursos personales (profesorado, equipo directivo, Departamento de Orientación, familias y agentes externos).

Se han identificado tres enfoques metodológicos que aglutinan a los demás:

- Metodologías de enseñanza centradas en el alumnado, aprendizaje activo y la colaboración. En todos estos centros, la filosofía de base, es la ayuda de unos a otros, ya sea mediante la participación de familias en el centro, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la ayuda entre iguales, el “Hermanamiento” de alumnos mayores o más capaces con más pequeños, o el aprendizaje cooperativo, etc. Consideran que los procesos de enseñanza-aprendizaje están muy relacionados con una buena convivencia.
- Metodologías con un enfoque transformador. Los proyectos ApS tienen la finalidad última de contribuir a la sociedad. Estos proyectos son aplicados y tienen conexión con la vida real. Los vinculan en muchas ocasiones a temas de actualidad que pueden debatir.
- Atención a la diversidad, refuerzo y diferenciación del currículo. Existe una variedad de formas para dar apoyo educativo y refuerzo al alumnado con horarios flexibles que adaptan según necesidades. Contemplan una enseñanza diferenciada en función de las capacidades y rendimiento. Para ello, consideran que la enseñanza por proyectos se ajusta muy bien a las necesidades de estos/as alumnos/as, especialmente a los de altas capacidades.

Las dificultades estriban en la falta de material adaptado para trabajar por proyectos de manera más competencial, en los desajustes en los libros y materiales del programa de bilingüismo, en la cantidad de temario que se incluye que no da tiempo a trabajar competencialmente, en un modelo de programación que permita plasmar todo lo que se hace y en la evaluación mediante metodologías activas.

Otras necesidades de formación, ya dichas, son las de formación del profesorado nuevo y el abordaje de temas como la diferenciación del currículo para atender a la diversidad.

No deberíamos de olvidar que todo proyecto de innovación como es el de incorporar estas metodologías activas, que cuentan con la participación en las clases de diferentes miembros de la comunidad educativa, pueden generar resistencias entre un profesorado no acostumbrado a abrir su aula.

Comunicación entre el profesorado

Ainscow y otros (2001) conciben este tipo de comunicación como uno de los puntos esenciales en el funcionamiento de las escuelas eficaces, destacando la necesidad de nombrar un coordinador capaz de motivar e ilusionar al resto de docentes, la creación cuidadosa de grupos de trabajos, favorecer redes de comunicación sobre la base de un clima afectuoso y respetuoso, y promover el debate educativo.

En general, la comunicación entre el profesorado es buena a tenor de la media global obtenida (4,40), se sienten acogidos por el centro (4,56) y comparten los valores y metas del centro (4,42) y se han encontrado diferencias significativas entre los distritos Norte (4,75) frente a Este (4,16) y Capital (4,35) (confirmado por el tamaño del efecto de Cohen). En los demás análisis de etapa o titularidad del centro las diferencias no son significativas o no han superado el índice de Cohen de tamaño del efecto.

En los centros de prácticas exitosas desde el principio organizan la acogida de profesorado nuevo para que se sientan partícipes del proyecto educativo y reciben formación interna.

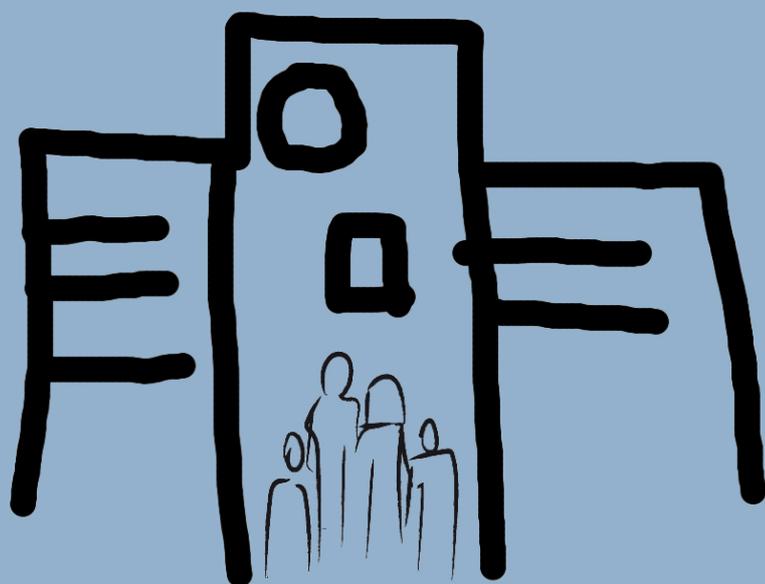
La comunicación fluye a través de las comisiones de trabajo, que además procuran organizarlas con profesorado de varias etapas (Infantil, Primaria) para que la coordinación vertical sea más efectiva. Algunas de ellas son grupos de investigación asociados a formaciones internas para promover la innovación.

Los medios de comunicación de información suelen ser vía email. Aunque también emplean recursos tecnológicos que facilitan la coordinación entre el profesorado y además permiten no transgredir el tiempo libre del profesorado.

Una de las dificultades que encuentran es la falta de tiempo para hablar y reunirse, dado que, en la actualidad, tienen más horas lectivas y alumnos por clase. Eso genera problemas de coordinación.

capítulo 3

Conclusiones y propuestas



Conclusiones

Los datos globales sobre la percepción de la participación de las familias y del alumnado son positivos. Así se comprueba en las dimensiones configuradoras de la participación seleccionadas en este estudio. Aunque se aprecia un grado de coherencia en las respuestas entre los distintos sectores en relación con las dimensiones estudiadas, la perspectiva sobre las mismas presenta algunas diferencias: con carácter general el profesorado hace las valoraciones más altas, después las familias y finalmente el alumnado.

Las valoraciones más altas se corresponden con el sentido de pertenencia, la contribución de las familias desde el hogar o la comunicación con el centro, los resultados más bajos se sitúan en la implicación en la AFA y la participación comunitaria de las familias. La participación en el Consejo Escolar presenta valoraciones intermedias.

Un tema a destacar es la dificultad para conciliar la vida familiar y laboral, y la falta de espacios y tiempos para la comunicación con las familias.

A continuación, se presentan las conclusiones sobre las dimensiones estudiadas.

Comunicación de las familias con el centro

Los procesos regulares de comunicación con el centro mediante reuniones de grupo, entrevistas de tutoría con el tutor e información de las normas de funcionamiento del centro están muy consolidados.

La comunicación es más fluida en los centros de Educación Infantil y Primaria que en Educación Secundaria.

Se observa que la comunicación con el equipo directivo y otros profesionales que atienden al centro (orientador, especialistas etc.) es valorada como insuficiente por las familias.

Sin embargo, en todos los casos de los grupos de discusión realizados en los centros de prácticas exitosas en participación, las familias afirman que la comunicación con cualquier profesional del centro es accesible, cercana y rápida.

La participación de las familias como representantes del grupo-clase es muy baja. Sin embargo, por los datos cualitativos recogidos en los centros de prácticas exitosas estos representantes canalizan y distribuyen muy eficazmente la comunicación y son figuras legitimadas en los centros (vocal o delegado de familias).

El uso de las TIC ha sido un elemento importante en los centros de prácticas de éxito para la mejora de la comunicación.

Participación familiar en las actividades organizadas por el centro

Apoyándonos en los resultados obtenidos y en lo expuesto por Galindo y Sheldon (2012), concluimos que a pesar de ser ampliamente reconocido el valor de la participación de los padres en los centros escolares, la participación es difícil de promover y mantener. Son muchos los esfuerzos invertidos por el profesorado al respecto, quienes consideran que fomentan la participación de las familias, con unas puntuaciones medias que oscilan entre 2.68 a 3.58 en las actividades culturales, deportivas, fiestas, salidas y excursiones. Sin embargo, fomentan en menor medida la participación de las familias en actividades dentro del aula como talleres, actividades de servicios (aulas para acoger a alumnado), comisiones de trabajo o de recaudación de fondos. Parece que existe un cierto “veto” para que las familias colaboren en actividades que tienen que ver con la actividad más nuclear del centro y esa colaboración parece que el profesorado prefiere situarla en cuestiones más puntuales, que no afecten a las tareas puramente académicas.

El alumnado confirma la baja participación de sus familias a excepción de la participación en fiestas, salidas y excursiones que obtienen unas puntuaciones medias.

Sin embargo, todos los centros analizados de prácticas exitosas parecen destacar en un liderazgo distribuido de las familias altamente implicadas, junto con alumnado y profesorado en las actividades de participación en el centro.

El factor común en todos los centros con prácticas de éxito es que hay unas pocas familias muy implicadas que participan en muchas áreas (son vocales en el Consejo Escolar, miembros de la junta directiva de la AFA, participan en distintas actividades, comunidades de aprendizaje, talleres, charlas de orientación, etc.) y otras muchas familias que tienen una participación menos intensa o más discontinua.

Sentimiento de pertenencia

El sentimiento de pertenencia al centro y el de contribución de las familias desde el hogar son los aspectos mejor valorados por todos los informantes. Son, sin duda, los puntos fuertes de la participación en los centros.

En los centros de prácticas exitosas se señala la importancia de la difusión de las señas de identidad del proyecto educativo de los mismos.

En la etapa de Educación Infantil tienen un mayor sentimiento de pertenencia y se va reduciendo hasta la Educación Secundaria.

Los centros privados hacen grandes esfuerzos en promover el sentimiento de pertenencia al centro y se constata en los datos obtenidos. Se puede justificar debido a que se esfuerzan en potenciar su imagen. Esto puede responder al modelo de relación preferente en los centros privados al considerar a las familias como “clientes” y en ese sentido cuidar su satisfacción con el centro elegido.

Una última reflexión es que, a la vista de los datos, podemos añadir que el sentimiento de pertenencia no tiene que ver sólo con el tipo de centro y la etapa educativa, sino en gran medida con las dinámicas que en él se generan y su grado de apertura a la comunidad educativa.

Contribución de las familias desde el hogar

La contribución de las familias desde el hogar es una de las dimensiones con medias más altas y por lo que se aprecia tanto las familias como el alumnado consideran que se está haciendo lo correcto y el profesorado percibe que lo están facilitando.

Implicación familiar en la AFA y el Consejo Escolar

La participación en las actividades y órganos del centro es notablemente mejorable en casi todos sus aspectos. Las familias se implican poco en el Consejo Escolar y AFA y el profesorado no promueve esta implicación.

Las familias y el profesorado coinciden plenamente en puntuar bajo en la implicación de los padres y las madres en la AFA. Los primeros participan poco y los segundos apenas lo facilitan. Hay una considerable desconexión entre las AFA y el profesorado, y este es un aspecto sobre el que cabría reflexionar.

La participación en los órganos de representación (AFA, CE) es básica para el buen funcionamiento de los centros. Un AFA organizada y un CE con participación activa de alumnado y familias tiene como consecuencia unos mayores niveles de participación e implicación de toda la comunidad educativa.

Participación comunitaria de las familias

Cabe destacar la baja participación comunitaria de las familias, aunque el profesorado lo facilite moderadamente.

La etapa de Educación Primaria es la que más destaca en esta dimensión al igual que los centros privados.

Facilitación de la formación para familias y formación del profesorado

La participación de las familias en las actividades de formación es baja, aunque si tienen la oportunidad de decidir los temas y contenidos de la formación participan algo más.

En cualquiera de los casos se necesita formación en participación familiar, y se constata que a las sesiones de formación que se organizan desde el centro no asisten las familias que más problemas tienen y más lo necesitan.

El profesorado de los centros de prácticas exitosas tiene amplia formación continua sobre metodologías, en concreto aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, etc. El alumnado que participa en los Programas de Mediación y Alumnos Ayudantes recibe formación sobre temas relacionados con la convivencia, ciberbullying y acoso. Se constata el interés que tiene la formación cuando sigue un formato en el que todos los colectivos están invitados, se encuentran y participan del debate pues este se enriquece desde la perspectiva que aporta cada sector de la comunidad educativa.

Convivencia en el centro educativo

El profesorado y el alumnado valoran muy positivamente el funcionamiento de determinados programas de resolución de conflictos como son el Programa de alumnos ayudantes, el programa de prevención del bullying y maltrato escolar y el programa de mediación escolar, por los buenos resultados que se consiguen en la mejora de la convivencia.

Por tanto, es necesario consolidar la implementación de programas de resolución de conflictos como los anteriormente mencionados institucionalizando las coordinaciones y garantizando medidas que potencien su afianzamiento dentro del Plan de Convivencia.

Sin embargo, hay que potenciar la elaboración y revisión de normas con la participación del alumnado, familias y profesorado y el conocimiento por parte de los distintos agentes de la comunidad educativa de las principales actuaciones

que recoge el Plan de Convivencia del centro, pues estos aspectos son clave para un desarrollo democrático y participativo y por tanto habrá que buscar procedimientos que garanticen que se conoce y comparte el mencionado Plan.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

El profesorado está aplicando algunas metodologías activas como aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico. Sin embargo, las metodologías que implican la colaboración y participación de otros agentes de la comunidad (alumnos/as de cursos superiores, familiares, etc.) las emplean mucho menos, aunque esto sí sucede en los centros con prácticas de éxito en participación.

Propuestas de mejora

Las propuestas que se incluyen a continuación responden a la idea general de mejorar la participación de todos los agentes de la comunidad educativa desde la atribución de sentido a la misma: cuando los participantes del proceso trabajan bajo la idea de una responsabilidad compartida y sienten que tienen un compromiso común con la educación, la participación cobra sentido.

Se comprueba que en algunos aspectos estudiados la valoración obtenida estaría por debajo de la media y por tanto deberían concentrarse los esfuerzos por mejorar en ellos. Dado que contamos con la referencia de los centros con prácticas de éxito en participación, podemos aprovechar su enorme caudal de propuestas para alimentar este apartado.

Sin duda, es fundamental que las familias sean percibidas como “aliadas” del profesorado y que desde su espacio de responsabilidad sigan potenciando las tareas de supervisión y apoyo a sus hijos e hijas. De igual modo, es necesario potenciar su implicación con los centros educativos a través de diversos cauces formales e informales. Si esto ocurre, se estará contribuyendo a “crear comunidad”, y proyecto cultural común dentro de un planteamiento inclusivo.

Con el fin de conseguir este propósito es especialmente relevante que se genere entre los distintos sectores que componen la comunidad educativa un clima cercano y de compromiso y promover una actitud de escucha permanente. Pero también se hace preciso realizar un esfuerzo por definir los ámbitos de responsabilidad de cada uno de los agentes implicados, dejando claros los límites, para prevenir posibles conflictos. Seguramente todo esto será más factible y abarcable en centros de tamaño pequeño, y en todo caso, se puede generar dinámicas de trabajo por secciones, etapas, sin perder la perspectiva global de centro. Pero un reto de futuro importante es potenciar la estabilidad de las plantillas que vienen desarrollando experiencias de éxito. Sin duda, potenciar proyectos de participación supone un beneficio que generará un valor añadido consistente en la potenciación de la imagen y prestigio social del profesorado. Algunos de los aspectos que se pueden tener en cuenta en la creación de estos proyectos participativos son:

- Incorporar a las familias en mayor medida a la construcción del proyecto común del centro.
- Adecuar las estructuras de participación a los distintos tipos de familias y a los diferentes grados de disponibilidad de las mismas.
- Fomentar la formación en el uso de las TIC para favorecer la participación.
- Comprender la necesidad de adaptarse a la situación multicultural de las familias, lo que exige disponer de nuevos recursos y profesionales (p.e.: traductores, mediadores sociales, etc.).
- Generar competencias en atención a la diversidad e inclusión educativa, como parece que se están llevando a cabo en centros de prácticas de éxito en participación.
- Buscar caminos para que se ofrezca la oportunidad a todos los alumnos y alumnas de estar presentes en las tomas de decisiones sobre aspectos que realmente les incumben.
- Diseñar jornadas de intercambio de experiencia de éxito

en la Comunidad de Madrid en relación con proyectos y actividades que favorezcan la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de actividades (p. e.: revisión del Proyecto Educativo o diseño de actividades socioculturales con participación de los Ayuntamientos).

- Aprovechar las estructuras organizativas de los propios centros educativos (singularmente el Consejo Escolar como órgano de participación de la comunidad educativa) para favorecer la coordinación/participación de las familias en aspectos como la actualización del Proyecto Educativo, la concreción de las señas de identidad, la difusión de acuerdos, la comunicación de novedades de distinta tipología, la acogida de nuevas familias y, con ello, el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa.

La acción tutorial es vista como una de las acciones más poderosa a la hora de mejorar dichas dimensiones gracias a su capacidad para integrar temáticas e implicados. Una mejor organización de la misma, conectando intereses, oportunidades de discusión, escucha y trabajo activo y colaborativo, así como una mayor flexibilidad y oportunidades de interacción, hacen de la tutoría una herramienta potente para la creación de un proyecto de educación común entre familias, alumnado y profesorado.

La mejora o el establecimiento de herramientas de comunicación fluida sobre el día a día del centro, elaborando un plan de comunicación interna y externa que cuente con herramientas de Community Manager como la página web del centro, blog del centro, email, Twitter o Facebook y canales de difusión de WhatsApp o Telegram, además de Intranet, teléfono y comunicación con circulares y agenda escolar permitirán una inclusión en el trabajo diario de todos los implicados tanto de dentro como externos al mismo.

También es relevante potenciar las metodologías activas que incluyan a los diferentes agentes en la toma de decisiones, así como en el propio desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, conectando a su vez el proceso con la realidad en la que el alumnado ejerce y ejercerá su función cívica. Di-

cha conexión, no solo va a incrementar las oportunidades de familiares y comunidad de involucrarse en el proceso educativo, sino que mejorará la motivación del alumnado y el éxito escolar, trabajando los objetivos educativos o competencias del siglo XXI en pro de una realidad democrática.

Además, es interesante contemplar la apertura del centro al entorno como recurso en horario no lectivo, presentándose como punto de reunión y estudio del alumnado, núcleo formativo para las familias y otros miembros de la comunidad, así como espacio para la realización de actividades comunitarias. Esta nueva reconceptualización del espacio buscará reforzar el sentimiento de pertenencia comunidad-centro educativo, además de asentar un proyecto educativo-formativo común.

Por último, es necesario fomentar la formación en participación de todos los miembros de la comunidad educativa, destacando los aspectos positivos de la misma, así como las formas de participar.

Tras estas recomendaciones transversales, a continuación se ofrecen propuestas específicas para la mejora de la participación de las familias y del alumnado en los centros educativos en cada una de las dimensiones contempladas en el estudio. También hemos considerado algunas aportaciones que sobre las mismas ha realizado el grupo de trabajo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Comunicación de las familias con el centro

- Valorar el potencial de la acción tutorial a través de su reconocimiento social, económico y laboral, al tiempo que se deben potenciar las entrevistas tutoriales ya que es un espacio de coordinación privilegiado.
- Cuidar e impulsar los procesos de participación en centros de Educación Secundaria y consolidar las experiencias exitosas de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Potenciar la comunicación con el profesorado que no son tutores/as, creando condiciones para que se desarrolle esta importante función (horarios, materiales, y conciliar las posibilidades para que las familias puedan utilizar esos cauces de comunicación).
- Promover un clima de apertura (cercanía, flexibilidad y buena disposición) y establecer un plan de comunicación interna y externa (por ejemplo, reuniones trimestrales con familias, entrevistas tutoriales, Juntas de Estudiantes o el café matinal con familias).
- Elaborar un plan de comunicación interna y externa que cuente con herramientas de Community Manager como la página web del centro, blog del centro, email, Twitter o Facebook y canales de difusión de WhatsApp o Telegram, además del teléfono y la comunicación con circulares y agenda escolar.
- Establecer franjas horarias flexibles para garantizar esta propuesta dentro del horario complementario, además de establecer esa competencia y justificación por la dirección de cada centro educativo.
- Incorporar en todos los centros la figura de vocal o delegado de familias, medida legitimada en los centros de prácticas de éxito, que parece que por su complejidad y tal vez por las resistencias del profesorado, como se vio en los análisis micropolíticos que se efectuaron en la discusión, exige para su implantación una cuidadosa planificación y prudencia en su puesta en marcha.
- Formar a familias para utilizar herramientas de comunicación.
- Realizar de modo sistemático reuniones del equipo directivo con representantes de la AFA.
- Creación de un grupo de trabajo de acogida para que las familias de los centros educativos apoyen y ayuden a las familias cuyos hijos son de nueva admisión en el centro, facilitando el periodo de adaptación de sus hijos y de ellas mismas.
- Concretar procedimientos en los centros educativos para comunicar a las familias las novedades (organizativas, funcionales, normativas, etc.).

Participación familiar en las actividades organizadas por el centro

- Buscar fórmulas para potenciar el interés de las familias y mejorar los cauces de participación, pero sobre todo realizar una tarea de convencimiento al profesorado para que perciban el potencial que aporta esta participación al centro educativo y a la enseñanza del alumnado. Esta participación debe enfocarse, siempre que sea posible, a actividades que puedan conectar y estar relacionadas con el propio núcleo del contenido curricular, es decir que refuercen el proceso de enseñanza-aprendizaje, legitimando un proyecto educativo común entre familias y profesorado. En los centros de prácticas exitosas se dan muestras de una alta implicación de las familias, alumnado y profesorado en las actividades de participación en el centro y convendría tomar en cuenta lo que en ellos se hace respecto a: (1) buscar horarios flexibles que se ajusten a las distintas realidades de las familias; (2) implementar metodologías como proyectos de Aprendizaje y Servicio o Comunidades de Aprendizaje por la satisfacción que produce a los voluntarios/as que participan y el conocimiento profundo del centro que se consigue; (3) difundir lo que se hace, sobre todo, con el “boca a boca”, pues sólo cuando se participa y se vivencia se entiende todo lo que aporta; (4) fomentar la comunicación con otras AFA, pues las familias incorporan ideas de otras asociaciones para intentar mejorar.

- Potenciar desde la administración la posibilidad de mantener las plantillas en aquellos centros que han sido señalados como de prácticas de éxito.
- Promover un tipo de liderazgo institucional distribuido y democrático, pues es un formato que contribuye a crear comunidad y sentido de pertenencia al favorecer el compromiso compartido.
- Concebir a las familias como “aliadas”. Si esto ocurre y generamos cauces de participación adecuados, a su vez se incorporarán dinámicas inclusivas y eficaces en los centros.
- Incorporar la figura de los abuelos y las abuelas que en la

sociedad actual cuentan con tiempo, competencia y formación, ya que se están haciendo cargo de los menores debido a los problemas de conciliación familiar y laboral de las familias.

- Implementar reuniones frecuentes con miembros de la AFA o padres o el “listado de familias talentosas” o “listín de páginas amarillas” como procedimiento de rentabilización de los recursos personales.
- Promover la apertura del centro para la realización de actividades organizadas por las familias.
- Potenciar desde el centro educativo, especialmente desde el Equipo Directivo, la consulta a las familias sobre actividades enriquecedoras para el centro.
- Formar comisiones en las que participen distintos sectores de la comunidad educativa para proponer, realizar, coordinar y hacer el seguimiento de algún aspecto o actividad concreta.
- Sensibilizar al profesorado sobre el potencial de la participación en la mejora educativa.
- Establecer franjas horarias flexibles para garantizar esta propuesta dentro del horario complementario.
- Informar a través de la página web de cada centro sobre las actividades realizadas en el propio centro educativo con el objetivo de que las familias vayan integrándose en él.
- Informar de los proyectos anuales a través de la página web de cada centro educativo y, especialmente, proponiendo la participación de las familias que lo deseen por su disponibilidad, formación, etc.
- Ofrecer a las familias la posibilidad de proponer actividades a los alumnos del centro educativo (no solamente del grupo donde esté escolarizado su hijo/a).
- Participación de los alumnos en la actividad del centro
- Favorecer la participación del alumnado a través de las asambleas de clase con los delegados.

- Hacer conocedores a los alumnos de la pertinencia, oportunidad y validez de sus propuestas para hacerles co-protagonistas del funcionamiento del centro educativo.
- Fomentar la creación y el funcionamiento de las juntas de delegados de alumnos.
- Ampliar la formación de los alumnos y las alumnas en convivencia y estrategias de resolución de conflictos.
- Promover las metodologías activas y participativas en las aulas.
- Promover la participación del alumnado en las estructuras y programas de resolución pacífica de conflictos.
- Promover el compromiso del alumnado en el uso responsable y sostenible de los recursos del centro.
- Promover la participación de los alumnos y las alumnas en la organización y realización de actividades complementarias y extraescolares.
- Informar y hacer partícipes a los alumnos, a través de sus delegados de clase, de los objetivos/señas de identidad del centro educativo, además de reflexionar sobre la difusión de los mismos al resto del alumnado.
- Informar al alumnado de los objetivos curriculares para favorecer su implicación, su anticipación y sus propuestas.
- Facilitar que las familias puedan enriquecer esas señas de identidad con aportaciones para construir “el cole que queremos ser”.
- Poner en marcha programas de acogida e integración de nuevos miembros (alumnado, familias, profesorado).
- Programa de actividades y proyectos compartidos por la comunidad educativa.
- Crear estructuras organizativas en los propios centros educativos que permitan la participación de las familias en las diferentes actividades o proponer nuevas actividades.
- Determinar horarios en los que las familias puedan consultar las actividades planificadas y en los que puedan proponer nuevas actividades.

Contribución de las familias desde el hogar

- Promover una mayor coordinación con el profesorado para planificar la contribución desde el hogar, estableciendo espacios y tiempos para esta tarea.
- Considerar que el centro y la administración estén atentos para desarrollar medidas compensadoras para atender a los alumnos/as en situación de desventaja social, puesto que el contexto familiar puede ser un elemento que agrave la dificultad si no se toman las medidas correspondientes.
- Promover la apertura del centro en tiempo no lectivo, para la realización de actividades de apoyo y estudio dirigido, en colaboración con asociaciones y otros organismos de los distritos o localidades donde se ubica el centro, etc.
- Desarrollar medidas compensadoras para atender a alumnos/as en situación de desventaja social y familiar y valorar detenidamente las decisiones sobre establecer tareas para casa (deberes) sobre todo en el caso de aquellos alumnos/as que tienen una situación vulnerable

Sentimiento de pertenencia

- Facilitar que los centros educativos den a conocer y difundan sus señas de identidad, ya que esto genera compromiso emocional, seguridad en las familias y consolidación del proyecto.
- Crear un ambiente propicio al estudio a través de potenciar la identificación de los alumnos con sus centros y favorecer la sensación de que importan a sus profesores.

y familias con comportamientos disfuncionales que no pueden prestar este apoyo, pues una medida potencialmente positiva puede estar generando mayores índices de fracaso escolar debido a que los alumnos/as no son capaces de realizar de forma autónoma estas tareas por la falta de condiciones familiares (ausencia, escasa competencia o formación).

- Organizar con las familias grupos de trabajo permanentes para tareas específicas planificadas, en casa y por la tarde, contando con el liderazgo rotativo de padres o madres, así como la promoción del diálogo entre familias y alumnado en temas de interés ajenos al centro y conectados con la realidad social actual (noticias, intereses, etc.). Esto ha demostrado dar muy buenos resultados académicos en informes internacionales (OECD, 2016), aunque requiere considerar el establecimiento flexible de los horarios del profesorado para el liderazgo de estas propuestas.
- Tener en cuenta que en los centros de buenas prácticas las familias se implican en: (1) controlar la asistencia al centro escolar; (2) supervisar la realización de las tareas; (3) facilitar los recursos materiales, desplazamientos a la biblioteca o facilitar que se reúnan los hijos/as con los grupos de trabajo para las tareas de apoyo; (4) proporcionar apoyo escolar en caso de que se necesite para reforzar la materia.

Implicación formal de familias y alumnado en el centro: AFA y Consejo Escolar

- Facilitar desde el centro la información sobre qué es la AFA, qué actividades realiza y cómo participar en ella.
- Potenciar la relación del AFA con el equipo directivo del centro.
- Vertebrar la participación de las familias a través de la figura del delegado/a de familias de cada grupo-clase para facilitar la recogida de sugerencias y propuestas.
- Recabar ideas de los centros de buenas prácticas, pues parece que impulsan el funcionamiento de las AFA (p. e.: páginas amarillas de voluntarios). Es importante que el equipo directivo esté de alguna forma presente en las actividades que organiza la AFA para dar valor a lo que hacen.
- Potenciar que sean las AFA las que organicen algunas actividades como las fiestas del colegio, lo que facilita la sostenibilidad de sus actividades. Los recursos económicos que consiguen son para beneficio del alumnado del centro, no solo para los socios/as que pertenecen a la AFA. Ello favorece la creación del sentido de comunidad y potencia a la AFA.
- El funcionamiento de las AFA no dista mucho en los centros de buenas prácticas y en el resto. Generalmente el nivel de implicación no es el deseable, y son unas pocas personas, en su mayoría madres, las que se implican, y a veces dicen sentirse cansadas. Sería deseable favorecer esta participación activa de más familias, pero vuelve a aparecer el problema de la conciliación laboral y la vida familiar.
- Tomando en cuenta el contexto conflictivo de las relaciones sociales en las instituciones y la posibilidad de que se produzcan problemas derivados de los deseos de protagonismo de algunos padres o madres, o que sea percibido de ese modo, elemento que influye negativamente en las relaciones y en la confianza sobre la que se asienta el deseo de participación formal, consideramos necesario establecer procedimientos democráticos de vertebración de la participación de las familias, de tal modo que los representantes recojan las sugerencias y propuestas de sus representados y para ello venimos planteando la necesidad de institucionalizar la figura del delegado de familias de cada grupo-clase.
- Favorecer la participación de los alumnos/as a través de las asambleas de clase con los delegados/as, lo que implica una necesaria tarea de facilitación del profesorado tutores/as para que esta actividad se realice siguiendo un

- proceso ordenado y planificado en las horas de tutoría. Por otra parte, es necesario que las conclusiones y propuestas extraídas de estas reuniones lleguen a los equipos de profesorado y a la dirección de los centros para tanto adoptar las medidas oportunas como para lanzar un mensaje de funcionalidad de esta participación.
- Favorecer la realización de propuestas sugeridas por los alumnos.
 - Promover que el profesorado fomente la comunicación con las familias para que se informen de las funciones de los representantes de este órgano colegiado, contribuir para que conozcan la organización y funcionamiento del CE, potenciar que sepan quiénes son sus representantes, insistir a las familias para que se informen de las decisiones tomadas en las reuniones del CE, orientarlas para que se informen del calendario y proceso de elección de este órgano, fomentar el conocimiento de las candidaturas de padres y madres en las elecciones al CE, promover la participación en dichas elecciones, así como animar a las familias para que se presenten alguna vez a ejercer como representantes de las mismas en el CE.
 - Establecer figuras de mediación y facilitación que contribuyan a crear condiciones que permitan superar las barreras más invisibles de la participación y preparen para ello a las personas que no son profesionales de la educación a adoptar una verdadera actitud participativa.
 - Dotar de mayor contenido a la acción tutorial y a las delegaciones de alumnos/as de cara a promocionar la participación de estos a través de sus representantes en los órganos formales correspondientes. Se hace imprescindible que las actividades que se propongan partan de los intereses de las familias y alumnado, y en consecuencia que los órganos de participación y representación, se adecúen en mayor grado, en fondo y/o forma a las necesidades y situaciones actuales de las familias y del alumnado (horarios, procedimientos, tecnología etc.).
 - Incrementar la intervención de las AFA en la actividad pedagógica del centro, mejorar la organización y funcionamiento de las AFA, potenciar la calidad de la relación familia-profesorado y promover experiencias previas positivas de participación.
 - Utilizar recursos tecnológicos para facilitar la implicación de las AFAS.

Participación comunitaria de las familias

- Buscar enfoques metodológicos que aprovechen los recursos sociales del entorno cercano.
- Promover actividades comunitarias desde el centro educativo (p. e.: campañas de sensibilización sobre temas de salud, violencia de género, compromisos de respeto a la naturaleza, etc.), como también participar desde el centro en iniciativas de desarrollo comunitario, como puede ser trabajar en las aulas temas que posteriormente pueden desarrollarse en el contexto social cercano al centro, por ejemplo, aplicar la metodología de Aprendizaje y Servicio.
- Ir más lejos y orientarse a un compromiso efectivo con la transformación del contexto social cercano donde se ubica el centro educativo.
- Fomentar que el profesorado conozca en mayor medida los recursos o las actividades existentes en la comunidad (bibliotecas, asociaciones, colectivos sociales etc.) para que las familias y profesorado puedan realizar un uso educativo de los mismos.
- Considerar que en los centros de prácticas exitosas la forma de integrar la participación comunitaria es, entre otras maneras, a través de la utilización de metodologías didácticas como el Aprendizaje y Servicio.
- Establecer cuaces de coordinación sistemáticos y permanentes con los representantes de las Administraciones locales (Ayuntamientos, Distritos).

- Facilitación de la formación para familias y formación del profesorado
- Diseñar actividades de formación en participación familiar dirigidas a familias, profesorado y directivos de centros, potenciando que sean las familias las que decidan los temas/contenidos de la formación.
- Facilitar formación específica sobre el uso adecuado y responsable de las tecnologías y redes sociales.
- Organizar planes de formación dirigidos a todos los estamentos -familias, alumnado y profesorado-, con el objetivo de clarificar las funciones de cada colectivo, dar a conocer los cauces de participación, y abordar contenidos educativos propios de cada sector de la comunidad educativa. Esta opción en la que todos los colectivos están invitados enriquece el debate, a partir de la perspectiva que aporta cada uno de ellos.
- Facilitar formación específica sobre apoyo a las tareas escolares desde el hogar.
- Facilitar formación específica sobre el uso adecuado y responsable de las tecnologías y redes sociales.
- Detectar las necesidades de las familias para la mejora de la educación de sus hijos de cara a determinar su posterior formación.
- Incluir en las instrucciones de comienzo de curso alguna indicación que favorezca o anime a facilitar/mejorar la participación de toda la comunidad educativa, además de mejorar la formación del profesorado en materia de participación de familias en coordinación con la Subdirección de Formación del Profesorado.
- Priorizar en las convocatorias de formación en centros educativos aquellos proyectos dirigidos a favorecer la participación de los distintos miembros de la comunidad y de la implementación de metodologías más favorecedoras de la misma.

Convivencia escolar en los centros educativos

- Avanzar de modo negociado con las familias y alumnado en la línea de gestionar los conflictos de convivencia dentro de un modelo educativo, superando modelos punitivos y actuando dentro de una filosofía restaurativa en el caso de que se haya producido daño a las personas o a los materiales e instalaciones del centro. Impulsar una filosofía basada en el cuidado y el respeto entre los miembros de la comunidad educativa.
- Potenciar una comunidad educativa donde encajen los valores de la inclusión y mejora educativa, para lo que puede ser muy útil el contar con un modelo de gestión de la convivencia, y dentro de él con estructuras especializadas en el abordaje de los conflictos (Equipo de mediación y resolución de conflicto u observatorio de la convivencia); hacer del centro un lugar más acogedor y personalizado potenciando la acción tutorial, una formación sostenida sobre convivencia otorgando un espacio relevante a la colaboración de las familias y alumnos del centro.
- Potenciar la elaboración participativa y afianzamiento del Plan de Convivencia de los centros.
- Garantizar un liderazgo compartido dentro de un modelo educativo de gestión de conflictos comunitario e institucional.
- Implementar programas que favorecen la convivencia y el buen clima social, considerando que aprender a convivir es un aprendizaje en sí mismo. Se trata de programas de resolución de conflictos en los que se promueve la participación activa del alumnado para solucionar los problemas: Programas de Mediación Escolar, de Alumnos Ayudantes o Programas de Mentoría que desarrollan el hermanamiento de alumnos mayores con pequeños, los grupos interactivos con familias, Juntas de Delegados y asambleas, cibermentores, planes de acogida a alumnado y profesorado, programas de educación emocional, o proyecto de organización inclusivo de los patios, etc. Para la implementación de estos programas se hace imprescindible contar con la formación adecuada e incentivar recursos de coordinación y supervisión de los mismos desde una perspectiva de centro.

- Potenciar el tratamiento de conflictos en el ámbito de la acción tutorial.
- Contribuir a la consolidación de los Programas de resolución de conflictos como son el Programa de alumnos ayudantes, el Programa de prevención del bullying y maltrato escolar en los documentos institucionales. Esta consolidación seguramente necesite campañas de difusión, inserción organizativa de estas estructuras en los documentos institucionales del centro dentro de un modelo de gestión de conflictos.
- Contar con protocolos activos para afrontar la disrupción y el maltrato escolar en el centro.
- Evaluar la implementación y ejecución de estos programas de gestión de conflictos y mejora de la convivencia, como ya vienen realizando algunos centros con buenas prácticas, mediante la asunción de una cultura de evaluación cualitativa y cuantitativa para detectar áreas de mejora.
- Contar con los protocolos activos para afrontar la disrupción y el maltrato escolar en el centro.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Sensibilizar al profesorado sobre los beneficios de metodologías activas y participativas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico y grupos interactivos), debido al potencial que aporta la colaboración de los miembros de la comunidad educativa, familias, alumnado a la hora de apoyar la tarea docente en las aulas. Para que sea más factible es importante contar con la potenciación de equipos educativos estables dentro de una perspectiva de centro.
- Desarrollar en los centros experiencias de éxito como: grupos interactivos, ayuda entre iguales en tareas de apoyo académico, aprendizaje-servicio, tertulias dialógicas y atención a la diversidad, refuerzo y diferenciación curricular.
- Potenciar la participación del alumnado en las programa-

ciones recogiendo sus intereses e inquietudes e incorporarles a las actividades de evaluación del aprendizaje.

- Potenciar la posibilidad de que las familias participen en alguna medida en la evaluación de la actividad del centro y el aula, y en el funcionamiento de su propia actividad, incorporando esta voz a la memoria anual del centro.
- Potenciar bibliotecas tutorizadas para el alumnado y por sus familias en las que se podrán realizar actividades de estudio, tareas escolares, resolución de dudas, talleres relacionados con contenidos curriculares o de ocio y refuerzo de la lengua de acogida.

Comunicación entre el profesorado

- Organizar de modo sistemático y sostenible la acogida de profesorado nuevo para que se sientan partícipes del Proyecto Educativo.
- Impulsar la formación interna del profesorado para la potenciación de la participación de familias y alumnado.
- Fomentar la coordinación vertical y horizontal a través de grupos de trabajo, de discusión y de investigación para analizar la realidad y hacer propuestas de mejora.
- Organizar grupos de investigación asociados a las formaciones internas para promover la innovación.
- Utilizar distintos recursos tecnológicos para promover la comunicación respetando el tiempo libre del profesorado.
- Contemplar diversos tiempos y espacios para una mejor coordinación contando con el respaldo de la inspección escolar.
- Evaluar para la mejora y emplear tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos como los grupos de discusión para producir evidencias y a partir de ellas generar el análisis de la realidad y lanzar propuestas de mejora.
- Establecer franjas horarias flexibles y dotar a los Equipos Directivos de herramientas organizativas para garantizar estas propuestas dentro del horario de dedicación al centro.

Limitaciones del estudio y perspectivas de investigación

Limitaciones del estudio

La investigación es un proceso continuo y nunca acabado. Su trayectoria desde el planteamiento del problema hasta su resolución se ve condicionada por las condiciones y el contexto en el que se desarrolla, que actúa unas veces de aliado y otras como factor de dificultades, que el investigador somete a control experimental, en los márgenes que le impone el método científico.

Estas dificultades son en ocasiones de índole teórica, otras metodológicas, otras referentes al objeto de estudio en sí mismo. En nuestro caso, existen diferentes modelos teóricos y dimensiones configuradoras sobre la participación de los que hemos partido y así se ha presentado en la fundamentación teórica. Hemos optado por incorporar una visión ampliada de la misma que pretende ir más allá de una visión centrada en la participación formal de alumnado y familias, y que incluye aspectos que no han tenido tanta tradición en estudios sobre participación como son la regulación de la convivencia, la participación de la comunidad educativa en el ámbito social y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las limitaciones de tipo metodológico, en lo que respecta a los aspectos cuantitativos del estudio, han estado asociadas a la accesibilidad a la muestra y al margen de error a la hora de asegurar su representatividad, que motivó sucesivos ajustes desde el 1% hasta el +/- 2.5% final, que derivaron en que finalmente nos moviéramos en un nivel de confianza del 97% y no del 99% inicialmente previsto a la hora de asegurar la representatividad de la muestra. Muestreos aleatorios de participantes representativos, estudiados y analizados de modo cualitativo en cada dimensión estudiada, podrían con-

siderarse en estudios futuros para tener una visión más completa y rica de la muestra de nuestro estudio. En lo que respecta a la parte cualitativa del diseño empleado en esta investigación, la muestra de centros de prácticas de éxito se seleccionó a partir del ofrecimiento de los propios centros, de la propuesta de la administración pública, en nuestro caso del Consejo Escolar y representantes de áreas territoriales, y no por criterios objetivos de representatividad de la Comunidad de Madrid similares a los empleados en la parte cuantitativa del estudio (área territorial, titularidad de los centros y etapa educativa), que pudieran ser una línea de continuidad y prospectiva de este trabajo de investigación.

Las limitaciones procedentes del objeto de estudio han estado centradas en nuestro particular modo de entender la participación y la lente con la que nos hemos acercado para su análisis. La complejidad y variabilidad del fenómeno participación familiar nos limita en la accesibilidad a todas las variables posibles y en la exploración de todos sus matices, y nos obliga a parcelar esta realidad y a seleccionar de manera intencionada los datos más significativos para su mejor entendimiento en la mejora de esta realidad en nuestros centros. La discusión de este informe ofrece planteamientos que diversifican este planteamiento y orientan en la apertura de nuevas líneas de análisis.

La difusión de los resultados de esta investigación, no será el punto final de esta inversión de tiempo, sino la principal vía de apertura a nuevas visiones que puedan enriquecer este trabajo conjunto y este compromiso de todos los agentes educativos que estamos implicados y apostamos por mejoras que mejoren nuestras prácticas en los centros, en beneficio de nuestros alumnos, de nuestros profesores, nuestras familias, nuestros centros educativos, nuestras comunidades, nuestras administraciones educativas y nuestra sociedad en general, en línea con los retos y nuevas demandas del siglo XXI.

Prospectivas de investigación

Las líneas de investigación futura pueden ir en la línea de estudiar la implementación de las propuestas de mejora que se han planteado en el apartado anterior y evaluar la puesta en marcha de los programas o proyectos que se inicien en los centros en cada una de las dimensiones estudiadas, aprovechando los puntos fuertes que se han señalado en esta investigación como son el sentimiento de pertenencia y la contribución desde el hogar con el fin de potenciar la implicación en el proyecto educativo conjunto.

Se deberían tener en cuenta los datos sociodemográficos considerados en los cuestionarios empleados para profundizar en el análisis, pues pueden dar luz y proporcionar respuestas más diferenciadas según las necesidades de los sectores de la población como, por ejemplo, para poder adaptarse a las necesidades de los centros multiculturales y a sus familias.

Las investigaciones futuras podrían ir desde incorporar a las familias en los proyectos del centro a través de la organización de representantes individuales como el delegado de padres y pequeños grupos de trabajo o comisiones, organizadas por el AFA o el centro, que puedan tener propósitos muy variados como pueden ser la decoración del centro (ajustado a los proyectos de aula que se hagan), colaboración en la organización de festejos y eventos, participación en proyectos en el aula que conecten con la comu-

nidad (grupos interactivos o de Aprendizaje y Servicio), comisiones para apoyar medidas de compensación (realización de talleres, actividades culturales, apoyo a deberes en el centro, etc.).

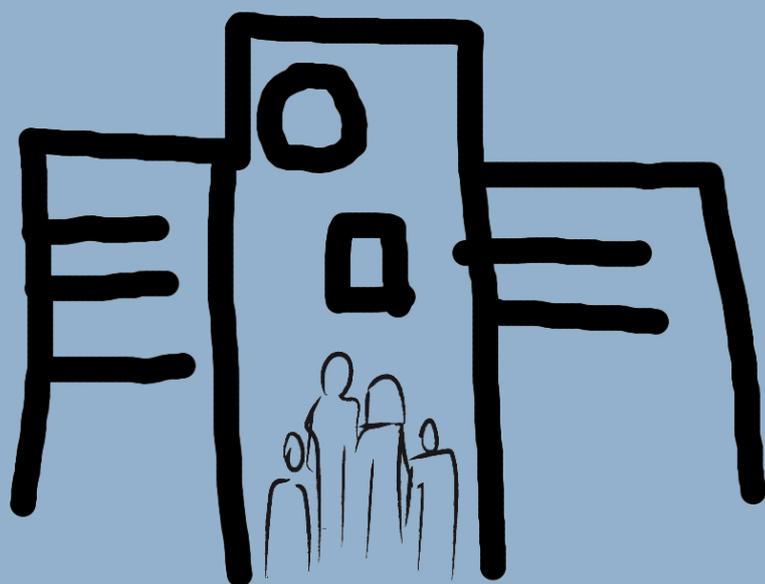
Similares líneas de investigación se pueden realizar para potenciar la participación de alumnos en los centros a través de grupos de trabajo que pasan por el fortalecimiento de las estructuras que ya hay de delegados de alumnos, asambleas, juntas de delegados y de los programas que facilitan la convivencia en los centros como los de “hermanamiento”, el programa de alumnos ayudantes y cybermentores, de mediación de conflictos, etc. El propósito de estas estructuras es que puedan participar en la toma de decisiones sobre aspectos educativos que les afectan, desde las decisiones sobre los proyectos a realizar hasta la resolución de problemas que puedan surgir en el centro.

El uso de las TIC para la comunicación y participación de familias, alumnos y profesores es también un área muy amplia para futuras investigaciones.

Finalmente, sería de gran interés impulsar estudios similares en otras Comunidades Autónomas del Estado, utilizando los instrumentos generados en esta investigación, con la finalidad de contar con resultados contrastables y que pudieran contribuir a generar sinergias compartidas de diagnóstico y por tanto de actuación.



Referencias



Referencias

- Aguado, J.C. y Vicente, J. (2006). Gestión democrática de las normas. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 139-172). Barcelona: Graó.
- Aguirre, M.C. (2008). *Participación de las familias en la vida escolar*. I Foro Educativo sobre Pasado, Presente y Futuro de un Modelo Preventivo de Educación, 1-2 de febrero, Madrid.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161.
- Alonso, R.F. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 51-67.
- Álvarez-Álvarez, C. y San Fabián-Maroto, J.L. (en prensa). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Amor, N., Hernández-Prados, M.Á. y Guerrero, C. (2014). La implicación de los padres en las cuestiones escolares: percepción de los alumnos. En R. Nortes y J.I. Alonso (Eds.), *Investigación educativa en Educación Primaria* (pp. 72-83). Murcia: Universidad de Murcia.
- Andrés, S. y Gaymard, S. (2014). The Perception of School Climate in Two Secondary Schools during the Implementation of a Peer Support Program. *Electronic Journal of Reseach in Educational Psychology*, 12(2), 509-540.
- Andrés, S. y Giró, J. (2016a). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47.
- Andrés, S. y Giró, J. (2016b). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Ankrum, R.J. (2016). Socioeconomic Status and its Effect on Teacher/Parental Communication in Schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167-175.
- Arrazola, B.V., Gracia, B.D. y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.
- Avilés, J.M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Avilés, J.M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(16), 863-886.

- Bas, E. y Pérez, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Bell, S.K., Coleman, J.K., Anderson, A., Whelan, J.P. y Wilder, C. (2000). The Effectiveness of Peer Mediation in a Low-SES Rural Elementary School. *Psychology in the Schools*, 37, 505-516.
- Bernal, J.L. (2006). Una nueva organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 89-93.
- Bickmore, K. (2001). Good Training Is not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. *Journal of Social Alternatives*, 31(1), 33-38.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Borgonovi, F. y Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. París: OECD.
- Bordalba, M.M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Boqué, M.C. y García-Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 87-94.
- Bris, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-152.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional. *La Educación*, 139, 1-34.
- Cabello, S.A. y Miranda, J.G. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Calvo, M., Verdugo, M.Á. y Amor, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28.
- Cantón, I. y García, A.M. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertrán, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a Strategy to Facilitate Relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 228-244.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Nueva York, NY: Academic Press.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coiduras, J.L., Angels, M.A., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, L. y Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Colén, M.T. (2001). Detectar las necesidades de formación del profesorado: un problema de participación y de comunicación. En F. Imbernón (Coord.), *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (pp. 35-48). Barcelona: Graó.
- Comas, D. y Pujadas, J.J. (1991). Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia. *Revista de Sociología*, 36, 33-56.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- Comunidad de Madrid (1993). *Un estudio sobre la participación en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2005). *La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P.K. (2002). Knowledge, Use of and Attitudes towards Peer Support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.
- Creswell, J.W. (1999). Mixed-method Research: Introduction and Application. En G.J. Cizek (Ed.), *Handbook of Educational Policy* (pp. 455-472). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J.W., Plano, V.L., Gutmann, M.L. y Hanson, W.E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diez, R. y Aguilar, B.M. (2016). Los grupos de WhatsApp escolares: una oportunidad para mejorar la comunicación familia-escuela. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 343-351). Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. (2001). Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 44, 77-88.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia, PN: West-View Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. y Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Feito, R. (2010). *Escuela y democracia. Política y Sociedad*, 47(2), 47-61.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Editorial Morata.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Galán, A., Mas, C. y Torrego, J.C. (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J.C. Torrego (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 45-94). Madrid: Alianza Editorial.
- Galindo, C. y Sheldon, S.B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Longoria, M.P. y Vázquez, R.L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Secundaria: un estudio en institutos de la Región de Murcia. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 5, 113-136.
- García-Raga, L. y López, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Valencia: Universidad de Valencia.
- García-Raga, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

- García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-190.
- García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á. y Parra, J. (2015). Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo. En AIDIPE, *Investigar con y para la sociedad* (Vol. I) (pp. 279-289). Cádiz: Bubok Publishing.
- García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á. y Morillas, L.R. (2010). La participación de la familia en el centro educativo: influencia de algunas variables relevantes. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 407-421.
- García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á., Parra, J. y Gomariz, M.Á. (2016). Participación familiar en la etapa de Educación Primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2015). Family-School Communication in Spain: Channels and their Use. *International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48.
- Gimeno-Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giro, J. y Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(3), 334-345.
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57.
- Gomariz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P. y Hernández-Prados, M.Á. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de Madres y Padres y Consejos Escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96.
- Gomariz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á. y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: al proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.

- González, C., Repáraz, A. y Sanz, A. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra.
- González, M.T. (1990). Nuevas perspectivas en el estudio de las organizaciones educativas. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 159-194). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M.T. (Coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209-228). Madrid: Editorial Síntesis.
- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196.
- Greene, J.C. y Caracelli, V.J. (2003). Making Paradigmatic Sense of Mixed Methods Practice. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 91- 110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 35-55.
- Guarro, A. (2018). Ética crítica y coherencia institucional como retos para la mejora de la inclusión educativa. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 57-96). Madrid: Editorial Síntesis.
- Halperin, E., Sharvit, K., y Gross, J.J. (2011). Emotion and Emotion Regulation in Intergroup Conflict: An Appraisal-based Framework. En D. Bar-Tal (Ed.), *Intergroup Conflicts and their Resolution: A Social Psychological Perspective* (pp. 83-103). Nueva York, NY: Psychology Press.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández-Prados, M.Á. y Alcántara, M. (2016). La participación familiar de la población inmigrante en la escuela. *Revista Familia*, 52, 41-61.
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 49-57.
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19 (2), 127-151.
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53821> [29/01/2019].

- Hernández-Prados, M.Á. y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 34(87), 3-26.
- Hernández-Prados, M.Á. y Martínez-López, V. (2019). *Adolescencia y desenganche escolar*. IV Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI, 15-19 de marzo.
- Hernández-Prados, M.Á. y Tolino, A.C. (2016). El papel de los centros escolares en la formación de padres. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 3(1), 22-30.
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2013). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto*, 32(2), 117-143.
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2014a). La atención al clima escolar del aula, base de la educación para la convivencia: claves para el profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 237, 39-57.
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2014b). Socio-emotional Empowering through Mediation to Resolve Conflicts in a Civic Way. *London Review of Education* 12(3), 261-273.
- Ibarrola, S., Iriarte, C. y Aznárez-Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105.
- Imbernón, F. (2000). La formación del profesorado de Secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Johnson, L.S. (2009). School Contexts and Student Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School. *School Community Journal*, 19(1), 99.
- Juárez, E.M. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España. En Ministerio de Educación, *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 59-315). Madrid: Secretaría Técnica General.
- Lee, S., Kim, C.J. y Kim, D.H. (2013). A Meta-analysis of the Effect of School-based Antibullying Programs. *Journal of Child Health Care*, 3, 1-18.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Mariñas, M. J. y Rodríguez, E.R. (1999). Relación familia-centro escolar: participación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3(4), 55-67.

- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de una escuela para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 121-138.
- Martín, R.A (1992). La participación de los padres en el Centro Escolar: una reforma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón. Revista de pedagogía*, 44(2), 171-176.
- Martínez-Hernández, I., Cascales, A. y Gomariz, M.Á. (2018). Grupos de WhatsApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 239-255.
- Martínez-Segura, M.J. (2009). *Relación familia-centro: habilidades sociales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mayordomo, A. (Coord.) (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castellón: Diputación de Castellón.
- MECD (2016). PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Miralles, P., Maquilón, J.J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26.
- Monceau, G. (2008). Implications Scolaires des Parents et Devenirs Scolaires des Enfants. *Des Parents dans l'École*, 1, 37-88.
- Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 113-123.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Navaridas, F. y Raya, S. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999). The Effectiveness of Peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and Experiences of Teachers and Pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- Nieto, J.M. (2011). Implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. En M.T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209-228). Madrid: Editorial Síntesis.
- Nieto, J.M y Portela, A. (2008). La inclusión del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- OECD (2011). ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos? *PISA in Focus*, 10, 1-4.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 37, 13-31.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández-Prados, M.Á. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-254.

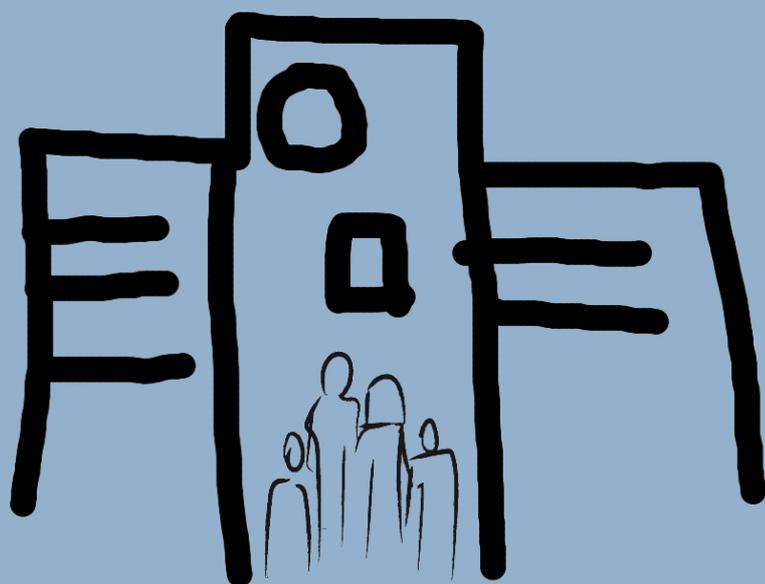
- Ortega, R. y Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., Rey, R. y Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79.
- Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela*. Barcelona: Universidad de Valladolid.
- Paniagua, G. (2005). Relaciones con las familias. En G. Paniagua y J. Palacios (Eds.), *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad* (pp. 34-57). Madrid: Alianza Editorial.
- Park, S. y Holloway, S. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education within a Sociodemographically Diverse Population. *Journal of Educational Research*, 106, 105-119.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á. y Hernández-Prados, M.Á. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á. y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26.
- Parrila, Á. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Peñalva, A., López, J.J., Vega, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Pinto, M.E.G., Torrego, J.C. y Martins, A. (2016). Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. En A.M. Costa, M.L. Carvalho y L.R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas* (pp. 107-118). Braga: Universidade do Minho.
- Píriz, R.M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.
- Polanin, J. y Pigott, T. (2012). A Meta-analysis of School-based Bullying Prevention Programs. Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Ravetllat, I. y Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102.
- Riba, C.E. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168.

- Robledo, P. y García-Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rocco, T.S., Bliss, L.A., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). The Pragmatic and Dialectical Lenses: Two Views of Mixed Methods Use in Education. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences* (pp. 595-615). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Rubio A., Sanmartín A. y Rodríguez E. (2017). *Las AMPA en el sistema escolar español: cómo son, qué necesitan y en qué creen*. Madrid: Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción.
- Ruiz-Marín, L. y Hernández-Prados, M.Á. (2016). La formación de las familias. Un análisis bibliométrico. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 11-27.
- San Fabián, M. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- Sánchez-Horcajo, J.J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Sanders, M.G. y Epstein, J.L. (1998). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 482-502). Dordrecht: Kluwer.
- Santana-López, A. (2010). Relación familia escuela en contextos de pobreza. Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Cultura, Hombre y Sociedad*, 20(1), 81-93.
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.
- Santos-Guerra, M.Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos-Guerra, M.Á. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarramona, J. y Rodríguez-Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting. Science and Practice*, 6, 1-48.
- Serrano, D. Soto, I., Arcos, E. y Jarquín, N.H. (2018). La participación infantil: la llave para la construcción de ambientes creativos en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 77-91.
- Silva, I. y Torrego, J.C. (2017). Percepción del alumnado y el profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214- 238.

- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29.
- Smetana, J.G. (2011). *Adolescents, Families and Social Development: How Teens Construct their Worlds*. Nueva York, NY: Wiley-Blackwell.
- Soler, J.V., Verdura, J.C.R. y López, M.M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Süllen, F., Serin, N.B. y Serin, O. (2011). Effect of Conflict Resolution and Peer Mediation Training on Empathy Skills. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324- 2328.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tejero, C., Fernández, M.J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en la dirección escolar. *Education Magazine*, 351, 361-383.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2008). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 251-274.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8ª ed.). Madrid: Ediciones Narcea.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torrego J.C. y Martínez C. (2016). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. En J. Onrubia y R. Mayordomo (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 151-190). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego-Egido, L. (2018). Elogio de la escuela pública. *Aula de Innovación Educativa*, 276, 35- 40.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B. y Zengin, F. (2009). Helping Students Resolve their Conflicts through Conflict Resolution and Peer Mediation Training. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 1(1), 639-647.
- Usategui, E. y Valle, A.I. (2009). Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 171-192.
- Valdés, Á.A. y Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.
- Valenzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86.
- Vellis, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vieira, L. y Puigdelívol, I. (2016). Voluntarios dentro del aula: el rol del Voluntariado en Comunidades de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*. Buckingham: Open University.
- Vincent, C. y Martin, J. (2005). Parents as Citizens: Making the Case. En G. Crozier y D. Reay (Eds.), *Activating Participation. Parents and Teachers Working towards Partnership* (pp. 113-136). Trent: Trentham Books.
- Viúdez, N., Guerrero, C. y Hernández-Prados, M.Á. (2014). Relación entre el tutor y las familias en la etapa de Educación Infantil: un estudio de caso único. En A.B. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa* (pp. 89-101). Murcia: Universidad de Murcia.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Anexos



Anexo I. Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados ²

Dimensión	Subdimensión	Ítem		
		Profesor	Familia	Alumno
Comunicación entre los miembros de la comunidad educativa	Información del centro educativo	PB1	FB1	AB1
		PB2	FB2	AB2
		PB3	FB3	AB3
	Asistencia a reuniones con el centro	PB4	FB4	AB4
		PB5	FB5	AB5
		PB6	FB6	
	Comunicación accesible	PB7	FB7	AB7
		PB8	FB8	AB8
		PB9	FB9	
		PB10	FB10	
	Comunicación con otras familias del centro	PB11	FB11	AB11
	Percepción del fomento de la participación	PB12	FB12	AB12
	Contenido de la comunicación	PC13	FC13	AC13
Participación en actividades del centro	Grado de participación y tipo de actividad	PD1	FD1	AD1
		PD2	FD2	AD2
		PD3	FD3	AD3
		PD4	FD4	AD4
		PD5	FD5	AD5
		PD6	FD6	AD6
		PD7	FD7	AD7
		PD8	FD8	AD8
		PD9	FD9	AD9
	Percepción del fomento de la participación	PD10	FD10	AD10
			FD11	
Compromiso de padres y madres para la mejora de la comunicación	PD12	FD12	AD12	
	PD13	FD13	AD13	

² Tal y como se indica en el apartado referente a Instrumentos, los cuestionarios destinados a familias y docentes tienen como fuente principal Hernández-Prados y otros (2017) y Gomariz y otros (2017) respectivamente, incluyendo nuevas dimensiones en el de docentes.

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem		
		Profesor	Familia	Alumno
Sentimiento de pertenencia	Grado de Sentimiento de pertenencia	PE1	FE1	
		PE2	FE2	AE2
		PE3	FE3	AE3
		PE4	FE4	AE4
		PE5	FE5	
	Satisfacción con el centro	PE6	FE6	AE6
		PE7	FE7	AE7
		PE8	FE8	AE8
		PE9	FE9	AE9
		PE10	FE10	AE10
Implicación en el hogar	Implicación directa- Información hijo/a	PF1	FF1	AF1
		PF2	FF2	AF2
		PF3	FF3	AF3
		PF4	FF4	AF4
	Implicación directa- Autonomía y responsabilidad	PF5	FF5	AF5
		PF6	FF6	AF6
		PF7	FF7	AF7
		PF8	FF8	AF8
		PF9	FF9	AF9
		PF10	FF10	AF10
	Implicación directa- Actividades culturales y objetivos centro	PF11	FF11	AF11
		PF12	FF12	AF12
		PF13	FF13	AF13
		PF14	FF14	AF14
	Percepción del fomento de la participación	PF15	FF15	AF15
	Implicación directa- Actividades culturales y objetivos centro		FF16	AF16

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem			
		Profesor	Familia	Alumno	
Implicación formal en los órganos de participación del centro (AFA y Consejo Escolar)	Conocimiento/pertenencia AFA	PG1	FG1		
		PG2	FG2		
		PG3	FG3		
		PG4	FG4		
		PG5	FG5		
		PG6	FG6		
	Participación AFA	PG7	FG7		
		PG8	FG8		
		PG9	FG9		
		PG10	FG10		
		PG11	FG11		
	Percepción del fomento de la participación	PG12	FG12		
	Conocimiento/participación Consejo Escolar	PG13	FG13	AG13	
		PG14	FG14	AG14	
		PG15	FG15	AG15	
		PG16	FG16	AG16	
		PG17	FG17	AG17	
		PG18	FG18	AG18	
		PG19	FG19	AG19	
		Pertenencia CE	PG20	FG20	AG20
			PG21	FG21	PG21
		Percepción del fomento de la participación	PG22	FG22	AG22
		Información del funcionamiento CE	PG23	FG23	AG23
			PG24		
	PG25				
	Percepción del fomento de la participación	PG26			
		PG27			
	Pertenencia CE	PG28			
				AG29	
				AG30	
				AG31	
				AG32	
				AG33	

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem		
		Profesor	Familia	Alumno
Participación en la comunidad	Participación comunitaria	PH1	FH1	AH1
		PH2	FH2	AH2
		PH3	FH3	AH3
		PH4	FH4	AH4
		PH5	FH5	AH5
		PH6	FH6	AH6
		PH7	FH7	AH7
		PH8	FH8	AH8
Formación en participación	Formación a las familias	PI1	FI11	
		PI2	FI12	
		PI3		
		PI4		
		PI5		
		PI6		
		PI7		
		PI8		
		PI9		
		PI10		
		PI11		

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem		
		Profesor	Familia	Alumno
Modelo de convivencia	Modelo integrado con sistemas de diálogo	PJ1		AJ1
		PJ2		AJ2
	Marco protector de la convivencia	PJ3		AJ3
		PJ4		AJ4
		PJ5		AJ5
		PJ6		AJ6
		PJ7		AJ7
		PJ8		AJ8
	Estructuras para la Mejora de la Convivencia. Ayuda entre iguales	PJ9		AJ9
		PJ10		AJ10
		PJ11		AJ11
		PJ12		AJ12
		PJ13		AJ13
		PJ14		AJ14
		PJ15		AJ15
		Estructuras para la Mejora de la Convivencia. Mediación escolar	PJ16	
	PJ17			AJ17
	PJ18			AJ18
	PJ19			AJ19
	Percepción del fomento de la participación	PJ20		AJ20
		PJ21		AJ21
	Satisfacción del profesorado con el centro	PJ22		AJ22
		PJ23		AJ23
		PJ24		AJ24

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem			
		Profesor	Familia	Alumno	
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Selección de objetivos, contenidos, temas	PK1		AK1	
		PK2		AK2	
	Estrategias metodológicas	PK3		AK3	
		PK4		AK4	
		PK5		AK5	
		PK6		AK6	
		PK7		AK7	
	Evaluación proceso de aprendizaje	PK8		AK8	
		PK9		AK9	
		PK10		AK10	
	Evaluación proceso de enseñanza	Evaluación proceso de enseñanza	PK11		AK11
			PK12		
		Métodos de enseñanza	PK13		
			PK14		
			PK15		
			PK16		
			PK17		
			PK18		
			PK19		
			PK20		
	Comunicación entre el profesorado	Colaboración entre el profesorado	PK21		
			PK22		
PL1					
PL2					
PL3					
		PL4			
		PL5			

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem		
		Profesor	Familia	Alumno
Características contextuales o socioeconómicas	Centro	PA0	FA0	AA0
	Género	PA1	FA1	AA1
	personas unidad familiar		FA2	AA2
	Otro. personas unidad familiar		FA3	AA3
	Otras personas que conviven		FA4	AA4
	Comentario. Otras personas que conviven		FA5	AA5
	n.e.e		FA6	
	n.e.e.Comentario		FA7	
	Repetición curso		FA8	AA8
	Repetición curso. Comentario		FA9	AA9
	Edad del padre		FA10	AA10
	Edad de la madre		FA11	AA11
	Estudios del padre		FA12	AA12
	Estudios de la madre		FA13	AA13
	Ocupación Padre		FA14	
	Ocupación Madre		FA15	
	Cantidad Libros		FA16	
	Ordenador		FA17	AA17
	Internet		FA18	AA18
	Televisión digital, por cable o satélite		FA19	AA19
	Teléfono móvil		FA20	AA20
	Otros recursos tecnológicos		FA21	AA21
Lugar de estudio		FA22	AA22	

Tabla de dimensiones, subdimensiones e ítems de los cuestionarios empleados (continuación).

Dimensión	Subdimensión	Ítem		
		Profesor	Familia	Alumno
Características contextuales o socioeconómicas (continuación)	Mesa de estudio		FA23	AA23
	Material de consulta		FA24	AA24
	País nacimiento Padre		FA25	AA25
	País nacimiento Madre		FA26	AA26
	Tiempo viviendo en municipio		FA27	AA27
	Cambio centro en municipio		FA28	AA28
	Cambio centro en municipio. Comentario		FA29	AA29
	Titularidad centro	PA30	FA30	AA30
	Etapas		FA31	
	Curso		FA32	AA32
	Grupo/letra		FA33	AA33
	Calificación media año pasado		FA34	AA34
	Edad Profesor	PA35		
	Años de experiencia docente	PA36		
	Situación laboral	PA37		
	Experiencia docente en el centro (en años)	PA38		
	Curso y etapa en el que imparte docencia	PA39		
	Especialidad Educación Infantil	PA40		
	Cargo	PA41		
	Curso tutoría	PA42		
	Titulación académica máxima	PA43		

Anexo II. Guía de preguntas de los grupos de discusión

Comunicación con el centro

- ¿Qué aspectos destacarías de la comunicación en el centro? ¿Qué cosas consideras que se hacen bien en relación a la comunicación con las familias, los docentes, los alumnos/as, otros profesionales externos...?
- ¿Qué dificultades encontráis en este ámbito?
- ¿Qué aspectos habría que mejorar? ¿Cómo se podría hacer esto?

Participación en actividades del centro

- ¿Qué grado de implicación tienen las familias en las actividades organizadas por el centro? ¿Qué aspectos destacarías en relación a la participación, qué buenas prácticas consideras que hay en tu centro?
- ¿Qué tipo de dificultades encuentran las familias y los alumnos/as a la hora de implicarse en actividades organizadas por el centro?
- ¿Qué aspectos habría que mejorar? ¿Cómo crees que se puede favorecer esta participación?

Sentimiento de pertenencia

- ¿Cuál es el motivo por el que las familias eligen este centro para sus hijos? ¿Qué aspectos del centro ayudan a crear este sentimiento de pertenencia?
- ¿En qué aspectos hay más dificultades? ¿Con qué aspectos hay menor sentimiento de identificación y pertenencia?
- ¿Qué se podría hacer para mejorar? ¿Cómo favorecer el sentimiento de pertenencia al centro?

Implicación en el hogar

- ¿De qué forma y en qué grado se implican las familias en la educación de sus hijos desde el hogar? (hablando con ellos sobre lo tratado en clase, informándose sobre su asistencia, interesándose por sus tareas escolares, ayudando con técnicas y hábitos de estudio, etc.). ¿Cómo se favorece esta implicación desde el centro? ¿Qué tipo de implicación se favorece desde el centro educativo?
- ¿Qué dificultades encuentran las familias para implicarse en la educación de sus hijos desde el hogar? (los hijos son autónomos, no necesitan ayuda; no consideran que tengan que estar pendientes de la educación de los hijos; desconocen los contenidos de estudio; no conocen bien el idioma; carecen de tiempo; el hijo no acepta la ayuda; dificultades económicas me impiden buscar a otras personas para la ayuda, etc.).
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar para favorecer esta implicación?

Implicación en la AFA y en el Consejo Escolar

- ¿Qué grado de conocimiento e implicación poseen las familias sobre la AFA del centro? (se limitan a pagar las cuotas, conocen su organización y funcionamiento, conocen a sus miembros, tienen información sobre las actividades que organiza, asisten a sus reuniones, colaboran y participan en sus actividades, se implican en la gestión de la asociación, se interesan por formar parte de su Junta directiva, etc.).
- ¿Y sobre el Consejo Escolar del Centro? (conocen a sus representantes y sus funciones, están informados sobre su organización y funcionamiento, conocen las decisiones tomadas en el mismo, están informados sobre el proceso de elecciones a Consejo Escolar, participan en la elección, muestran interés por presentarse a representantes en el mismo, etc.).
- ¿Qué tipo de dificultades encuentran las familias para participar en la AFA y en el Consejo Escolar del centro?
- ¿Qué se podría hacer para mejorar?

Formación en participación

- ¿Qué aspectos funcionan adecuadamente en el centro en lo relativo a la participación de las familias en las actividades de formación?
- ¿Qué tipo de dificultades encuentran las familias para recibir formación en el centro educativo? (otras prioridades, incompatibilidad de horarios, dificultades de conciliación, desinterés, antelación en recibir la información para organizar su asistencia...).
- ¿Cómo se podría mejorar la participación de las familias en actividades formativas? ¿En qué temas de formación están o podrían estar interesadas las familias?

Participación comunitaria

- ¿Qué tipo de actividades comunitarias promueve o fomenta el centro educativo? ¿Qué prácticas funcionan mejor?
- ¿Qué obstáculos encuentran (o podrían encontrar) las familias para participar en actividades de interés general para la población? (otras prioridades, incompatibilidad de horarios, dificultades de conciliación, desinterés, antelación en recibir la información para organizar su asistencia...).
- ¿Cómo se podría favorecer la participación de las familias en actividades comunitarias?

Convivencia

- ¿Qué aspectos del centro son los que funcionan mejor en el ámbito de la convivencia? ¿Qué logros consideráis que habéis realizado?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentra el centro en este ámbito de convivencia?
- ¿Qué aspectos consideras mejorables? ¿Qué decisiones se podrían tomar para mejorar la convivencia del centro?

Proceso de enseñanza y aprendizaje

- ¿Qué aspectos destacarías que se trabajan bien en vuestro centro relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje y al proceso de evaluación de los alumnos/as?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentra el profesor en el aula a la hora de desarrollar este proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué aspectos consideras que podrían ayudar al profesorado en su trabajo cotidiano en el aula? ¿Qué propuestas concretas podrían mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as y su evaluación?

Comunicación entre el profesorado

- ¿Qué aspectos destacarías que se trabajan bien en vuestro centro relativos a la comunicación entre el profesorado?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentra el profesor en la comunicación entre el profesorado?
- ¿Qué aspectos consideras que podrían ayudar en la comunicación entre el profesorado? ¿Qué propuestas concretas podrían mejorar la comunicación entre el profesorado?

Anexo III. Guía de preguntas de los grupos de discusión sobre prácticas exitosas en participación

Prácticas exitosas en participación

- ¿Qué aspectos destacarías como los puntos fuertes del centro?
- ¿Por qué consideras que se trabajan bien?
- Si tuvieras que destacar un punto fuerte, una buena práctica de tu centro, ¿cuál sería?

Descripción de la/s práctica/s de éxito

- ¿Podrías describir más detalladamente por qué consideras que es una buena práctica?
- ¿Hay algo que diferencie lo que hacéis aquí de la manera de trabajar en otros centros?

Proceso

- ¿Qué aspectos han influido para conseguir ese logro?
- ¿Cómo ha sido el proceso hasta llegar aquí?

Recursos personales

- ¿Qué colectivos o personas se implican en la puesta en marcha de esta buena práctica?
- ¿En qué medida hay implicación de las familias y los alumnos/as?
- Además de las personas o colectivos implicados, ¿habéis recibido apoyo de otros colectivos (equipo directivo, apoyo externo al centro, etc.)?
- ¿Qué carga de trabajo supone para las personas implicadas?
- ¿Son necesarios otros recursos?

Dificultades

- ¿Qué dificultades habéis encontrado en este proceso?
- ¿Cómo las habéis solventado?

Beneficios

- ¿Qué efectos tiene esta buena práctica?
- ¿Qué personas o colectivos se ven beneficiados?
- De manera particular, ¿cómo impacta sobre los alumnos/as?
- ¿Y sobre las familias?
- Y, de puertas hacia fuera, ¿hay algún impacto sobre el entorno?

Asunción del proyecto

- Esta forma de trabajar, las buenas prácticas que habéis destacado... ¿son consideras así por toda la comunidad educativa?
- ¿Conocen y reconocen los distintos colectivos del centro esta forma de trabajar como propia: profesorado, alumnos/as, familia...?
- ¿Está en relación con el ideario o el proyecto del centro?

Sostenibilidad

- ¿Es sostenible en el tiempo esta forma de trabajo/ este proyecto?
- Si no estuvieran los profesionales que hoy en día están, ¿sería posible seguir adelante?

Generalización

- ¿Es aplicable a otros centros el trabajo que estáis desarrollando?
- ¿Qué condiciones o aspectos debería tener en cuenta un centro si quisiera realizar esta misma práctica?

Evaluación

- ¿Cómo habéis evaluado esta buena práctica?
- Hay una percepción del impacto positivo, pero ¿hay otros datos que muestren los beneficios que aporta?
- ¿Qué percepción tiene las distintas personas implicadas: familia, alumnos/as, profesorado...?

Aspectos de mejora

- ¿Qué aspectos consideráis que se podrían mejorar?
- ¿Qué retos encontráis por delante?

Anexo IV. Documento de recogida de prácticas exitosas en materia de participación

Nombre del centro educativo:

Título de la práctica/proyecto de participación:

Breve resumen de la práctica/proyecto:

Principales dimensiones de participación que se potencian:

Anexo V. Resumen de las dimensiones configuradoras de la participación

Este apartado pretende contribuir a presentar y definir las dimensiones elegidas en este estudio para configurar el marco de comprensión de la participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La aportación más específica de este estudio es la selección de dimensiones que se sustentan en una visión ampliada de la participación, en el sentido de que incorpora dimensiones con menos tradición como son la participación en los procesos de enseñanza aprendizaje, la participación en el ámbito social y comunitario, y la participación en el modelo de gestión de la convivencia.

Las dimensiones analizadas en este estudio son: la comunicación con el centro, la participación en actividades del centro, el sentimiento de pertenencia, la implicación en el hogar, la implicación en los órganos de participación del centro educativo (AFA y Consejo Escolar etc.), la participación comunitaria, la formación en participación, la convivencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación entre el profesorado.

- Comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Aborda el contenido de la comunicación (normas del centro, programaciones de enseñanza de los alumnos, gestión de recursos) y los espacios organizativos donde se desarrolla esa comunicación (con el tutor, los profesores, el equipo docente, orientador, y directivos) y si ésta se facilita en el centro, junto con la calidad de esa comunicación entre el profesorado y las familias.
- Participación en actividades del centro. Implica que la familia forma parte activa en la organización a través del desarrollo de distinto tipo de actividades (en la organización de fiestas, y acciones culturales, con la presencia en talleres dentro del aula), y el centro potencia

firmemente esta participación; por ejemplo: participación de las familias dentro de las aulas bajo la coordinación del profesor ayudándole en la supervisión de alumnos en el trabajo en clase.

- Sentimiento de pertenencia. En este apartado se intenta indagar sobre el nivel y grado de identificación racional y emocional con el proyecto pedagógico del centro (los valores expresados en el proyecto educativo, su planteamiento de enseñanza, su capacidad de inclusión de toda la comunidad educativa, etc.) y la satisfacción respecto al mismo hasta el punto que se estaría dispuesto a recomendarlo a otras familias.
- Implicación en el hogar. Aborda el modo y grado en que se implican las familias en la educación de sus hijos desde el hogar (conversando con ellos sobre estancia en el centro, informándose sobre su asistencia y participación en clase, favoreciendo recursos para un mejor seguimiento del proceso educativo, interesándose por sus tareas escolares, ayudando con el uso adecuado de técnicas y hábitos de estudio, etc.).
- Implicación formal en los órganos de participación del centro educativo. Aborda el grado de conocimiento e implicación que poseen las familias y los alumnos en relación con los cauces formales de participación y la valoración que realizan de su utilidad (Consejo escolar, vocales de aula, delegados, participación en las AFAS – asociación de familias) y si desde el centro se potencia esta participación ayudando a elegir representantes, y favoreciendo la información sobre el funcionamiento y organización de la participación.
- Participación en la comunidad. Aborda las actividades comunitarias que se promueve desde el centro educativo: campañas de sensibilización sobre temas salud, violencia de género, compromisos de respeto a la naturaleza, etc. Como también participar desde el centro en iniciativas de desarrollo comunitario, como puede ser trabajar en las aulas temas que posteriormente pueden desarrollarse en el contexto social cercano al centro (Aprendizaje y Servicio).

- Formación en participación. Aborda si desde el centro educativo se organizan planes de formación dirigidos a todos los estamentos - familias, alumnado y profesorado -, con el objetivo de clarificar las funciones de cada colectivo, dar a conocer los cauces de participación, y abordar contenidos educativos propios de cada sector de la comunidad educativa.
- Modelo de convivencia. Dado que la participación escolar supone la interacción y el trabajo en colaboración, entendemos que el clima de convivencia incide en los procesos participativos. Se trata de la existencia de un modelo integrado de gestión de la convivencia que integre medidas en tres planos: estructuras de tratamiento de conflictos (Programas de Mediación, Alumnos Ayudantes de convivencia), procesos de gestión democrática de las normas y si se potencia el marco protector de la convivencia (resolución de conflictos desde la acción tutorial, protocolos de intervención frente al maltrato escolar y interrupción en las aulas, abordaje de todo tipo de violencias, y si se cuenta con un currículo específico de enseñanza de la convivencia, y si se utilizan metodologías activas y de aprendizaje cooperativo).
- Proceso de enseñanza y aprendizaje. Se refiere a prácticas que fomenten la participación de los alumnos en relación a los principales elementos curriculares básicos que se desarrollan en un aula como son: programación de las asignaturas, una intervención desarrollada de modo sistemático partiendo de los intereses del alumnado, solicitando su opinión sobre la metodología y los procesos de evaluación, así como prácticas de evaluación innovadora basadas en los principios de autoevaluación y coevaluación.
- Comunicación entre profesorado. Entendemos la comunicación entre el profesorado como una actividad que afecta a la calidad y cantidad de intercambios que se producen entre los docentes tanto a través desde más cauces formales de participación (p. e.: Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro de Profesores o Consejo Escolar, reuniones de departamento ciclo nivel) como a través de otros cauces más informales (organización y desarrollo de actividades, patios, excursiones, tiempos y espacios de convivencia, etc.) y donde se abordan cuestiones tanto de convivencia como de enseñanza aprendizaje.

Anexo VI. Identificación de los documentos empleados

Código de centro	Documentos
1	Grupo de alumnos y familias del Caso 1
2	Grupo de profesores del Caso 1
3	Documentos entregados por el Caso 1
4	Grupo de alumnos y familias del Caso 2
5	Grupo de profesores del Caso 2
6	Documentos entregados por el centro Caso 2
7	Grupo de alumnos y familias 3 del Caso 3
8	Grupo de profesores del Caso 3
9	Grupo de alumnos y familias 1 del Caso 3
10	Grupo de alumnos y familias 2 del Caso 3
35	Documentos entregados por el Caso 3
11	Grupo de alumnos y familias del Caso 4
12	Grupo de profesores del Caso 4
36	Documentos entregados por el Caso 4
13	Documentos entregados por el Caso 5
14	Grupo de profesores del Caso 5
15	Grupo de alumnos y familias del Caso 5
16	Documentos entregados por el Caso 6
17	Grupo de profesores del Caso 6

Código de centro	Documentos
18	Grupo de alumnos y familias del Caso 6
19	Documentos entregados por el Caso 7
20	Grupo de profesores del Caso 7
21	Grupo de alumnos y familias del Caso 7
22	Grupo de alumnos y familias del Caso 8
23	Grupo de profesores del Caso 8
24	Documentos entregados por el Caso 8
25	Grupo de alumnos y familias del Caso 9
26	Grupo de profesores del Caso 9
27	Documentos entregados por el Caso 9
28	Grupo de alumnos y familias del Caso 10
29	Grupo de profesores del Caso 10
37	Documentos entregados por el Caso 10
30	Grupo de alumnos y familias del Caso 11
31	Grupo de profesores del Caso 11
38	Documentos entregados por el Caso 11
32	Grupo de profesores del Caso 12
33	Grupo de alumnos y familias del Caso 12
34	Documentos entregados por el centro Caso 12

Anexo VII. Códigos empleados en el análisis cualitativo

A. Datos del centro

B. Comunicación con el centro

B.2. Beneficios de la comunicación

B.2.1. Familias

B.2.2. Profesores

B.2.3. Alumnos

B.3. Elementos facilitadores de la comunicación

B.3.1. Recursos personales

B.3.2. Recursos materiales y TIC

B.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales

B.3.4. Sostenibilidad de la comunicación

B.3.5. Otras razones

B.4. Elementos que dificultan de la comunicación

B.4.1. Exigencias administrativas

B.4.2. Incompatibilidad de horarios

B.4.3. Gestión de la información (recibir y emitir información)

B.4.4. Otras razones

B.4.5. Dificultades económicas

B.5. Evaluación y formas de mejorar la comunicación

B.6. Contenido de la comunicación

D. Participación en actividades del centro

D.2. Beneficios de la participación

D.2.1. Familias

D.2.2. Profesores

D.2.3. Alumnos

D.3. Elementos facilitadores de la participación

D.3.1. Recursos personales

D.3.2. Recursos materiales y TIC

D.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales

D.3.4. Sostenibilidad de la participación

D.3.5. Experiencia previa de participación

D.3.6. Otras razones (Escucha activa. Clima social. Liderazgo democrático)

D.4. Elementos que dificultan la participación

D.4.1. Exigencias administrativas

D.4.2. Incompatibilidad de horarios

D.4.3. Otras razones

D.4.4. Falta de interés

D.5. Evaluación y formas de mejorar la participación

D.6. Tipos de actividades de participación de familias

E. Sentimiento de pertenencia

E.1. Señas de identidad. PEC

E.2. Beneficios de sentimiento de pertenencia

E.2.1. Familias

E.2.2. Profesores

E.2.3. Alumnos

E.3. Elementos facilitadores de sentimiento de pertenencia

E.3.1. Recursos personales

E.3.2. Recursos materiales y TIC

E.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales

E.3.4. Sostenibilidad

E.3.5. Otras razones

E.4. Elementos que dificultan sentimiento de pertenencia

E.4.1. Exigencias administrativas

E.4.2. Incompatibilidad de horarios

E.4.3. Otras razones

E.5. Evaluación y formas de mejorar sentimiento de pertenencia

E.6. Percepción de los profesores respecto a las familias

E.7. Percepción de las familias respecto a los profesores

Códigos empleados en el análisis cualitativo (continuación).

F. Implicación en el hogar	G.5. Evaluación y formas de mejorar la implicación AFA
F.2. Beneficios Implicación en el hogar	G.7. Beneficios de implicación del Consejo Escolar
F.2.1. Familias	G.7.1. Familias
F.2.2. Profesores	G.7.2. Profesores
F.2.3. Alumnos	G.7.3. Alumnos
F.3. Elementos facilitadores de la implicación en el hogar	G. Implicación en el consejo escolar del centro
F.3.1. Implicación en el hogar. Recursos personales	G.8. Elementos facilitadores de implicación del Consejo Escolar
F.3.2. Recursos materiales y TIC	G.8.1. Recursos personales. Familias implicadas CE
F.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales	G.8.2. Recursos materiales y TIC
F.3.4. Facilita implicación en el Hogar. Aspectos socioculturales (lingüístico)	G.8.3. Recursos organizativos y espacio-temporales
F.3.5. Otras razones. Seguimiento de los estudios. Facilitar clases particulares.	G.8.4. Sostenibilidad
F.4. Elementos que dificultan Implicación en el hogar	G.8.5. Otras razones
F.4.1. Dificultan implicación en el hogar. Aspectos socioculturales (lingüístico)	G.9. Elementos que dificultan la implicación del Consejo Escolar
F.4.2. Implicación en el hogar. Conciliación tiempo/trabajo	G.9.1. Desconocimiento
F.4.3. Otras Dificultades de implicación en el hogar. Nivel de estudios. Mayor autonomía de los hijos	G.9.2. Conciliación tiempo/trabajo
F.5. Evaluación y formas de mejorar la implicación en el hogar	G.9.3. Otras razones
G. Implicación en la AFA	G.10. Evaluación y formas de mejorar la implicación del Consejo Escolar
G.2. Beneficios de implicación AFA	G.11. Papel que desempeñan los Consejos Escolares en la participación democrática
G.2.1. Familias	G.12. Obstáculos normativos y funcionales que dificultan la participación
G.2.2. Profesores	H. Participación comunitaria
G.2.3. Alumnos	H.2. Beneficios de participación comunitaria
G.3. Elementos facilitadores de implicación AFA	H.2.1. Familias
G.3.1. Recursos personales. Familias implicadas AFA	H.2.2. Profesores
G.3.2. Recursos materiales y TIC	H.2.3. Alumnos
G.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales	H.2.4. Otras personas de la comunidad
G.3.4. Sostenibilidad	H.3. Elementos facilitadores de participación comunitaria
G.3.5. Otras razones	H.3.1. Recursos personales
G.4. Elementos que dificultan Implicación AFA	H.3.2. Recursos materiales y TIC
G.4.1. Poca implicación de las familias	H.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales
G.4.2. Conciliación tiempo/trabajo	H.3.4. Sostenibilidad
G.4.3. Mayor autonomía de los alumnos y/o deseo de privacidad	H.3.5. Otras razones (Clima social, emociones positivas, satisfacción)
G.4.4. Otras razones (Rivalidad entre miembros del AFA)	

Códigos empleados en el análisis cualitativo (continuación).

H.4. Elementos que dificultan la participación comunitaria

H.4.1. Exigencias administrativas

H.4.2. Incompatibilidad de horarios

H.4.3. Nivel de implicación

H.4.4. Otras razones

H.5. Evaluación y formas de mejorar la participación comunitaria

H.6. Tipos de actividades de participación comunitaria

I. Formación en participación

I.2. Beneficiarios de la formación

I.2.1. Familias

I.2.2. Profesores

I.2.3. Alumnos

I.3. Elementos facilitadores para la formación

I.3.1. Recursos personales

I.3.2. Recursos materiales y TIC

I.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales

I.3.4. Sostenibilidad

I.3.5. Otras razones

I.4. Elementos que dificultan la formación

I.4.2. Conciliación tiempo/trabajo

I.4.3. Otras razones

I.4.3.1. Falta de interés

I.5. Evaluación y formas de mejorar Formación

I.6. Tipos de formación a familias

J. Convivencia

J.2. Beneficios de la convivencia

J.2.1. Familias

J.2.2. Profesores

J.2.3. Alumnos

J.3. Elementos facilitadores de la convivencia

J.3.1. Recursos personales

J.3.2. Recursos materiales y TIC

J.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales

J.3.4. Sostenibilidad

J.3.5. Otras razones (Control de las conductas inadecuadas. Estructuras de convivencia. Círculos de convivencia. Atajar las causas)

J.4. Elementos que dificultan la convivencia

J.4.1. Exigencias administrativas. Organización estructuras

J.4.2. Conciliación tiempo horarios

J.4.3. Poca formación profesorado

J.4.4. Concepciones previas, prejuicios

J.4.5. Otras razones

J.4.5.1. Ciberconflictos

J.5. Evaluación y formas de mejorar la convivencia

J.6. Tipos de actividades de convivencia

K. Proceso de enseñanza y aprendizaje

K.2. Beneficios de las metodologías y estructuras organizativas empleadas

K.2.1. Familias

K.2.2. Profesores

K.2.3. Aprendizajes aplicados

K.3. Elementos facilitadores de Enseñanza Aprendizaje

K.3.1. Recursos personales

K.3.2. Recursos materiales y TIC

K.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales

K.3.4. Sostenibilidad

K.3.5. Otras razones. Apoyos y refuerzos (Diferenciación de la enseñanza. Autorregulación de los aprendizajes. Clima social positivo. Sistema de evaluación. Aprendizaje colaborativo)

K.4. Elementos que dificultan la Enseñanza Aprendizaje

K.4.1. Exigencias administrativas

K.4.2. Conciliación de tiempo horarios

K.4.3. Poca formación (metodologías activas, evaluación)

K.4.4. Poca diferenciación curricular

K.4.5. Otras razones (Pasotismo. Recursos no ajustados al bilingüismo)

K.5. Evaluación y formas de mejorar la Enseñanza Aprendizaje

K.6. Participación activa de alumnos en estructuras organizativas

K.6.1. Nos informan

K.6.2. Hacemos propuestas.

K.6.3. Decidimos juntos

K.6.4. Me implico en su organización (Gestión)

Códigos empleados en el análisis cualitativo (continuación).

L. Comunicación entre el profesorado	M. Prácticas exitosas en participación
L.1. Beneficios de la comunicación entre profesorado	M.1. Acogimiento de alumnos
L.2. Temas	M.2. Acogimiento de profesores
L.2.1. Diseño curricular (Proyectos, ABP, ApS, etc)	M.3. Estructuras de participación
L.2.2. Coordinación de las estructuras de participación	M.4. Proyectos de aprendizaje
L.2.3. Otros	M.4.1. Aprendizaje y Servicio.
L.3. Elementos facilitadores de la comunicación entre profesorado	M.4.2. Proyectos de escuela sostenible y medioambiental (Huerto, Reciclaje)
L.3.1. Recursos personales	M.4.3. Proyectos variados (Biblioteca escolar, Espacios, Decoración, Reparación del colegio)
L.3.2. Recursos materiales y TIC	M.4.4. Talleres realizados por padres
L.3.3. Recursos organizativos y espacio-temporales	M.5. Convivencia (Mediación. Programa Alumnos Ayudantes, Comisión de alumnos, Patrulla verde)
L.3.4. Sostenibilidad	M.6. Comunidades de aprendizaje
L.3.5. Otras razones	M.7. Inclusión
L.4. Elementos que dificultan la comunicación entre profesorado	M.8. Plan de comunicación interna y externa
L.4.1. Exigencias administrativas	M.9. Grupos de discusión (Desayunos con familias)
L.4.2. Tiempo o Incompatibilidad de horarios	M.10. Metodología de grupos interactivos
L.4.3. Otras razones	M.11. Escuela de padres
L.5. Evaluación y formas de mejorar la comunicación entre profesorado	M.12. Celebraciones conjuntas
	M.13. Otros proyectos organizados por instituciones externas a los que se acogen
	M.14. Aprendizaje cooperativo/colaborativo
	M.15. Otras metodologías. (Clase de Valores)
	M.16. Proyectos de salud

Anexo VIII. Frecuencia de uso de los códigos empleados en el análisis cualitativo

Código	Frecuencia	Código	Frecuencia		
D.	Participación en actividades del centro	238	J.3.1.	Recursos personales	56
E.	Sentimiento de pertenencia	140	E.2.1.	Familias	55
M.	Prácticas exitosas	139	H.	Participación comunitaria	55
D.6.	Tipos de actividades de participación de familias	136	E.3.	Elementos facilitadores de sentimiento de pertenencia	54
D.3.	Elementos facilitadores de la participación	119	D.5.	Evaluación y formas de mejorar la participación	53
D.2.	Beneficios de la participación	114	E.6.	Percepción de los profesores respecto a las familias	53
D.2.1.	Familias	112	F.	Implicación en el hogar	53
D.3.1.	Recursos personales	111	M.4.	Proyectos de aprendizaje	53
E.1.	Señas de identidad. PEC	88	B.3.1.	Recursos personales	51
E.2.	Beneficios de sentimiento de pertenencia	86	B.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	51
B.	Comunicación con el centro	81	J.3.	Elementos facilitadores de la convivencia	50
D.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	80	M.10.	Metodología de grupos interactivos	49
H.6.	Tipos de actividades de participación comunitaria	76		Proyectos variados (Biblioteca escolar, Espacios, Decoración, Reparación del colegio)	49
J.2.3.	Alumnos	71	M.4.3.	Estructuras de participación	47
B.3.	Elementos facilitadores de la comunicación	68	E.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	45
D.2.3.	Alumnos	68	D.4.3.	Otras razones	44
B.3.2.	Recursos materiales y TIC	66	K.	Proceso de enseñanza y aprendizaje	44
E.2.3.	Alumnos	66	G.	Implicación en la AFA	43
J.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	65	B.2.1.	Familias	42
K.5.	Evaluación y formas de mejorar la Enseñanza Aprendizaje	61	K.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	42
J.	Convivencia	60	K.3.1.	Recursos personales	40
D.4.2.	Incompatibilidad de horarios	59	D.2.2.	Profesores	39
E.3.1.	Recursos personales	58	J.2.	Beneficios de la convivencia	39
J.6.	Tipos de actividades de convivencia	58	J.5.	Evaluación y formas de mejorar la convivencia	38
M.5.	Convivencia (Mediación. Programa Alumnos Ayudantes, Comisión de alumnos, Patrulla verde)	57	E.7.	Percepción de las familias respecto a los profesores	36
D.4.	Elementos que dificultan la participación	56	G.3.1.	Recursos personales. Familias implicadas AFA	36

Frecuencia de uso de los códigos empleados en el análisis cualitativo (Continuación).

Código	Frecuencia	Código	Frecuencia		
H.3.	Elementos facilitadores de participación comunitaria	36	G.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	22
J.3.5.	Otras razones. Control de las conductas inadecuadas. Estructuras de convivencia. Círculos de convivencia	35	H.3.1.	Recursos personales	22
B.2.	Beneficios de la comunicación	32	B.4.3.	Gestión de la información (recibir y emitir información)	21
D.3.6.	Otras razones (Escucha activa; clima social; liderazgo democrático)	32	B.4.4.	Otras razones	21
G.2.1.	Familias	32	E.5.	Evaluación y formas de mejorar sentimiento de pertenencia	21
H.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	32	G.	Implicación en el Consejo Escolar del centro	21
I.	Formación en participación	32	G.4.1.	Poca implicación de las familias	21
G.3.	Elementos facilitadores de implicación AFA	30	B.5.	Evaluación y formas de mejorar la comunicación	20
K.6.4.	Me implico en su organización (Gestión)	30	K.4.5.	Otras razones. Pasotismo. Recursos no ajustados al bilingüismo	20
B.2.3.	Alumnos	29	I.2.1.	Familias	19
I.6.	Tipos de formación a familias	29		Otras razones. Apoyos y refuerzos.	
K.3.	Elementos facilitadores de Enseñanza Aprendizaje	29	K.3.5.	Diferenciación de la enseñanza. Autorregulación de los aprendizaj	19
B.6.	Contenido de la comunicación	28	L.3.	Elementos facilitadores de la comunicación entre profesorado	19
K.6.	Participación activa de alumnos en estructuras organizativas	28	L.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	19
H.2.3.	Alumnos	27	B.4.	Elementos que dificultan de la comunicación	18
L.	Comunicación entre profesorado	27	F.5.	Evaluación y formas de mejorar la implicación en el hogar	18
E.2.2.	Profesores	26	H.5.	Evaluación y formas de mejorar la participación comunitaria	18
G.2.	Beneficios de implicación AFA	25	L.2.2.	Coordinación de las estructuras de participación	18
F.4.3.	Otras Dificultades de implicación en el hogar. Nivel de estudios. Mayor autonomía de los hijos	24	D.3.2.	Recursos materiales y TIC	17
M.4.2.	Proyectos de escuela sostenible y medioambiental (Huerto, Reciclaje)	24	F.4.1.	Dificultan implicación en el hogar. Aspectos socioculturales (lingüístico)	17
M.7.	Inclusión	24	G.5.	Evaluación y formas de mejorar la implicación AFA	17
B.2.2.	Profesores	23	H.2.	Beneficios de participación comunitaria	17
F.3.1.	Implicación en el hogar. Recursos personales	23	J.3.4.	Sostenibilidad	17
K.2.	Beneficios de las metodologías y estructuras organizativas empleadas	23	K.4.1.	Exigencias administrativas	17
F.3.	Elementos facilitadores de la implicación en el hogar	22	E.3.5.	Otras razones	16
F.4.	Elementos que dificultan Implicación en el hogar	22	G.8.1.	Recursos personales. Familias implicadas CE	16

Frecuencia de uso de los códigos empleados en el análisis cualitativo (Continuación).

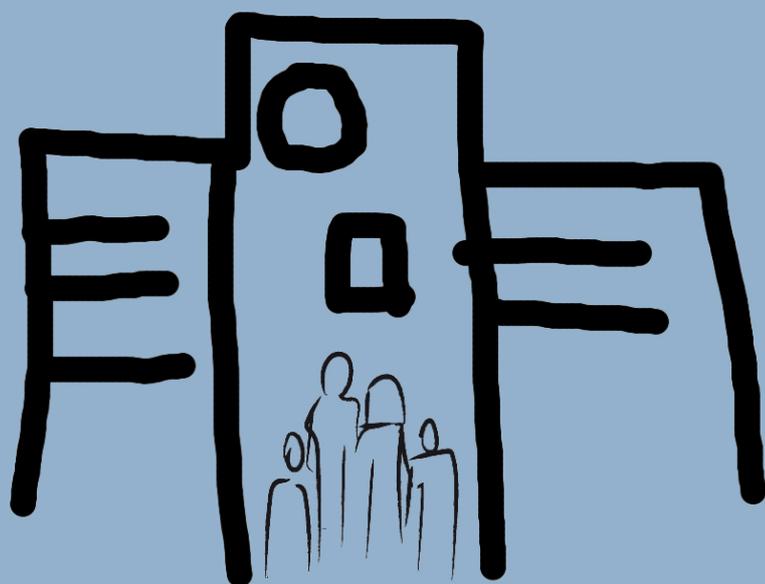
Código	Frecuencia	Código	Frecuencia		
I.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	16	B.3.4.	Sostenibilidad de la comunicación	10
M.4.4.	Talleres realizados por padres	16	E.3.2.	Recursos materiales y TIC	10
I.3.	Elementos facilitadores para la formación	15	E.4.3.	Otras razones	10
J.3.2.	Recursos materiales y TIC	15	G.4.4.	Otras razones (Rivalidad entre miembros del AFA)	10
M.1.	Acogimiento de alumnos	15	G.8.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	10
D.3.4.	Sostenibilidad de la participación	14	H.3.5.	Otras razones Clima social, emociones positivas, satisfacción	10
I.2.	Beneficiarios de la formación	14	K.3.2.	Recursos materiales y TIC	10
K.4.3.	Poca formación (metodologías activas, evaluación)	14	M.11.	Escuela de padres	10
L.2.	Temas	14	F.2.	Beneficios Implicación en el hogar	9
F.3.5.	Otras razones. Seguimiento de los estudios. Facilitar clases particulares.	13	G.10.	Evaluación y formas de mejorar la implicación del Consejo Escolar	9
G.4.	Elementos que dificultan Implicación AFA	13	G.7.1.	Familias	9
H.2.1.	Familias	13	G.7.3.	Alumnos	9
J.2.2.	Profesores	13	G.8.	Elementos facilitadores de implicación del Consejo Escolar	9
K.4.	Elementos que dificultan la Enseñanza Aprendizaje	13	G.9.3.	Otras razones	9
M.4.1.	Aprendizaje Servicio.	13	I.2.2.	Profesores	9
D.4.4.	Falta de interés	12	I.4.3.	Otras razones	9
F.4.2.	Implicación en el hogar. Conciliación tiempo/trabajo	12	J.4.4.	Concepciones previas, prejuicios	9
G.3.2.	Recursos materiales y TIC	12	K.6.2.	Hacemos propuestas.	9
G.3.5.	Otras razones	12	L.2.1.	Diseño curricular (Proyectos, ABP, ApS, etc)	9
G.9.1.	Desconocimiento	12	M.8.	Plan de comunicación interna y externa	9
I.5.	Evaluación y formas de mejorar Formación	12	D.4.1.	Exigencias administrativas	8
K.2.2.	Profesores	12	E.3.4.	Sostenibilidad	8
L.5.	Evaluación y formas de mejorar la comunicación entre profesorado Otros proyectos organizados por instituciones externas a los que se acogen	12	G.11.	Papel que desempeñan los Consejos Escolares en la participación democrática	8
M.13.		12	I.3.1.	Recursos personales	8
M.15.	Otras metodologías. (Clase de Valores)	12	J.4.5.	Otras razones	8
F.2.3.	Alumnos	11	M.6.	Comunidades de aprendizaje	8
G.2.3.	Alumnos	11	M.9.	Grupos de discusión (Desayunos con familias)	8
K.6.3.	Decidimos juntos	11	B.3.5.	Otras razones	7
M.12.	Celebraciones conjuntas	11	B.4.2.	Incompatibilidad de horarios	7

Frecuencia de uso de los códigos empleados en el análisis cualitativo (Continuación).

Código	Frecuencia	Código	Frecuencia		
E.4.	Elementos que dificultan sentimiento de pertenencia	7	G.9.	Elementos que dificultan la implicación del Consejo Escolar	4
F.3.3.	Recursos organizativos y espacio-temporales	7	H.3.4.	Sostenibilidad	4
H.2.2.	Profesores	7	I.3.4.	Sostenibilidad	4
I.4.2.	Conciliación tiempo/trabajo	7	K.6.1.	Nos informan	4
J.2.1.	Familias	7	L.3.4.	Sostenibilidad	4
K.3.4.	Sostenibilidad	7	A.	Datos del centro	3
K.4.2.	Conciliación de tiempo horarios	7	G.3.4.	Sostenibilidad	3
F.3.4.	Facilita implicación en el Hogar. Aspectos socioculturales (lingüístico)	6	G.4.3.	Mayor autonomía de los alumnos y/o deseo de privacidad	3
G.7.	Beneficios de implicación del Consejo Escolar	6	H.3.2.	Recursos materiales y TIC	3
G.8.2.	Recursos materiales y TIC	6	H.4.	Elementos que dificultan la participación comunitaria	3
H.4.3.	Nivel de implicación	6	H.4.2.	Incompatibilidad de horarios	3
H.4.4.	Otras razones	6	J.4.2.	Conciliación tiempo horarios	3
J.4.	Elementos que dificultan la convivencia	6	L.4.1.	Exigencias administrativas	3
J.4.1.	Exigencias administrativas. Organización estructuras	6	F.3.2.	Recursos materiales y TIC	2
J.4.3.	Poca formación profesorado	6	G.12.	Obstáculos normativos y funcionales que dificultan la participación	2
L.1.	Beneficios de la comunicación entre profesorado	6	G.2.2.	Profesores	2
L.3.2.	Recursos materiales y TIC	6	G.8.4.	Sostenibilidad	2
L.4.2.	Tiempo o incompatibilidad de horarios	6	G.9.2.	Conciliación tiempo/trabajo	2
D.3.5.	Experiencia previa de participación	5	I.3.2.	Recursos materiales y TIC	2
F.2.1.	Familias	5	L.2.3.	Otros	2
G.4.2.	Conciliación tiempo/trabajo	5	L.4.3.	Otras razones	2
G.7.2.	Profesores	5	M.14.	Aprendizaje cooperativo/colaborativo	2
I.2.3.	Alumnos	5	M.2.	Acogimiento de profesores	2
I.3.5.	Otras razones	5	B.4.1.	Exigencias administrativas	1
I.4.	Elementos que dificultan la formación	5	B.4.5.	Dificultades socioeconómicas	1
K.2.1.	Familias	5	B.4.6.	Desconocimiento de las familias de las acciones de la AFA	1
K.4.4.	Poca diferenciación curricular	5	H.2.4.	Otras personas de la comunidad	1
L.3.1.	Recursos personales	5	H.4.1.	Exigencias administrativas	1
L.4.	Elementos que dificultan la comunicación entre profesorado	5	I.4.3.1.	Falta de interés	1
E.4.1.	Exigencias administrativas	4	K.2.3.	Aprendizajes aplicados	1
F.2.2.	Profesores	4	M.4.5.	Proyectos de formación laboral	1
G.8.5.	Otras razones	4	E.4.2.	Incompatibilidad de horarios	1
			L.3.5.	Otras razones	1
			M.16.	Proyectos de salud	1



Índice de tablas y gráficas



TABLAS

Tabla 1. Criterios de selección de centros educativos de la muestra para el estudio cualitativo	54
Tabla 2. Titularidad y etapas educativas de los centros seleccionados	55
Tabla 3. Persona que responde el cuestionario	55
Tabla 4. Personas que conforman la unidad familiar	56
Tabla 5. Otras personas que conviven en la misma vivienda	56
Tabla 6. Necesidad específica de apoyo educativo del hijo/a	56
Tabla 7. Repetición de curso del hijo/a alguna vez a lo largo de la escolaridad	56
Tabla 8. Edad del padre	56
Tabla 9. Edad de la madre	56
Tabla 10. Estudios del padre	57
Tabla 11. Estudios de la madre	57
Tabla 12. Ocupación del padre	57
Tabla 13. Ocupación de la madre	58
Tabla 14. Número de libros en el hogar (sin contar libros de texto)	58
Tabla 15. Recursos tecnológicos en el hogar [Ordenador]	58
Tabla 16. Recursos tecnológicos en el hogar [Internet]	58
Tabla 17. Recursos tecnológicos en el hogar [Televisión digital, por cable o satélite]	58
Tabla 18. Recursos tecnológicos en el hogar [Teléfono móvil]	58
Tabla 19. Recursos de apoyo al estudio en casa para el hijo/a [Lugar de estudio]	59
Tabla 20. Recursos de apoyo al estudio en casa para el hijo/a [Mesa de estudio]	59
Tabla 21. Recursos de apoyo al estudio en casa para el hijo/a [Material de consulta]	59
Tabla 22. Nacionalidad española del padre	59
Tabla 23. Nacionalidad española de la madre	59
Tabla 24. Origen nacional del padre o tutor	59
Tabla 25. Origen nacional de la madre o tutora	60
Tabla 26. Tiempo vivido en el municipio	60
Tabla 27. Cambio de centro educativo para el hijo/a dentro del municipio	60
Tabla 28. Titularidad del centro del hijo/a	60
Tabla 29. Etapa educativa que cursa el hijo/a	61
Tabla 30. Curso del hijo/a	61
Tabla 31. Calificación media que obtuvo el hijo/a el año anterior	61

Tabla 32. Sexo	62
Tabla 33. Curso	62
Tabla 34. Titularidad del centro	62
Tabla 35. Personas que conviven en el hogar familiar	62
Tabla 36. Edad de padres y madres	62
Tabla 37. Estudios de padres y madres	63
Tabla 38. Años viviendo en el municipio	63
Tabla 39. Recursos tecnológicos en el hogar	63
Tabla 40. Recursos para el estudio	63
Tabla 41. Lugar de nacimiento de los padres	64
Tabla 42. Cambio de centro	64
Tabla 43. Repetición de curso	64
Tabla 44. Rendimiento medio (curso 2017-2018)	64
Tabla 45. Sexo	64
Tabla 46. Edad del docente	64
Tabla 47. Situación laboral	65
Tabla 48. Experiencia docente	65
Tabla 49. Experiencia docente en el centro	65
Tabla 50. Titularidad del centro	65
Tabla 51. Etapa educativa	65
Tabla 52. Titulación académica máxima	65
Tabla 53. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación de las familias con el centro. Familias	71
Tabla 54. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función del distrito. Familias	72
Tabla 55. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la etapa educativa. Familias	72
Tabla 56. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la titularidad del centro. Familias	72
Tabla 57. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación del alumnado con el centro. Alumnado	73
Tabla 58. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función del distrito. Alumnado	73
Tabla 59. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la etapa educativa. Alumnado	74
Tabla 60. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación con el centro en función de la titularidad. Alumnado	74
Tabla 61. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación de las familias con el centro. Profesorado	75
Tabla 62. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación con el centro en función del distrito. Profesorado	76
Tabla 63. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación con el centro en función de la etapa educativa. Profesorado	76
Tabla 64. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la comunicación con el centro, titularidad del centro. Profesorado	76
Tabla 65. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro. Familias	80

Tabla 66. Estadísticos descriptivos sobre la participación en actividades del centro en función del distrito. Familias	80
Tabla 67. Estadísticos descriptivos sobre la participación en actividades del centro en función de la etapa educativa. Familias	81
Tabla 68. Estadísticos descriptivos sobre la participación en actividades del centro en función de la titularidad del centro. Familias	81
Tabla 69. Estadísticos descriptivos sobre participación familiar en actividades del centro. Alumnado	82
Tabla 70. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro en función del distrito. Alumnado	83
Tabla 71. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro en función de la etapa educativa. Alumnado	83
Tabla 72. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar en actividades del centro, titularidad del centro. Alumnado	83
Tabla 73. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación familiar en las actividades del centro. Profesorado	84
Tabla 74. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación en actividades del centro en función del distrito. Profesorado	85
Tabla 75. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación en actividades del centro, etapa educativa. Profesorado	85
Tabla 76. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación en actividades del centro, titularidad del centro. Profesorado	85
Tabla 77. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia de las familias al centro. Familias	90
Tabla 78. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia en función del distrito. Familias	90
Tabla 79. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia en función de la etapa educativa. Familias	91
Tabla 80. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia en función de la titularidad del centro. Familias	91
Tabla 81. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia de los estudiantes al centro. Alumnado	92
Tabla 82. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia al centro en función del distrito. Alumnado	92
Tabla 83. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia al centro en función de la etapa educativa. Alumnado	92
Tabla 84. Estadísticos descriptivos sobre el sentimiento de pertenencia al centro en función de la titularidad del mismo. Alumnado	92
Tabla 85. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación del sentimiento de pertenencia de las familias al centro. Profesorado	93
Tabla 86. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de sentimiento de pertenencia en función del distrito. Profesorado	94
Tabla 87. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de sentimiento de pertenencia en función de la etapa educativa. Profesorado	94
Tabla 88. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de sentimiento de pertenencia en función de la titularidad del centro. Profesorado .	94
Tabla 89. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar. Familias	99
Tabla 90. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función del distrito. Familias	100
Tabla 91. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la etapa educativa. Familias	100
Tabla 92. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la titularidad del centro. Familias	100
Tabla 93. Estadísticos descriptivos sobre la contribución desde el hogar de las familias. Alumnado	101
Tabla 94. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función del distrito. Alumnado	102
Tabla 95. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la etapa educativa. Alumnado	102
Tabla 96. Estadísticos descriptivos sobre la contribución en el hogar en función de la titularidad del centro. Alumnado	102
Tabla 97. Estadísticos descriptivos sobre facilitación de la contribución desde el hogar. Profesorado	103
Tabla 98. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la contribución en el hogar en función del distrito. Profesorado	104
Tabla 99. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la contribución en el hogar en función de la etapa educativa. Profesorado	104

Tabla 100. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la contribución en el hogar, titularidad del centro. Profesorado	104
Tabla 101. Estadísticos descriptivos sobre la implicación familiar en la AFA. Familias	107
Tabla 102. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en la AFA en función del distrito. Familias	107
Tabla 103. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en la AFA en función de la etapa educativa. Familias	108
Tabla 104. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en la AFA en función de la titularidad del centro. Familias	108
Tabla 105. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en AFA. Profesorado	109
Tabla 106. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en la AFA en función del distrito. Profesorado	109
Tabla 107. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en la AFA en función de la etapa educativa. Profesorado	109
Tabla 108. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en la AFA en función de la titularidad del centro. Profesorado	110
Tabla 109. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE. Familias	113
Tabla 110. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función del distrito. Familias	114
Tabla 111. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la etapa educativa. Familias	114
Tabla 112. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la titularidad del centro. Familias	114
Tabla 113. Estadísticos descriptivos sobre la delegación de estudiantes. Alumnado	115
Tabla 114. Estadísticos descriptivos sobre la delegación del alumnado en función del distrito. Alumnado	115
Tabla 115. Estadísticos descriptivos sobre la delegación del alumnado en función de la etapa educativa. Alumnado	115
Tabla 116. Estadísticos descriptivos sobre la delegación del alumnado en función de la titularidad del centro. Alumnado	116
Tabla 117. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en Consejo Escolar. Alumnado	116
Tabla 118. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función del distrito. Alumnado	117
Tabla 119. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la etapa educativa. Alumnado	117
Tabla 120. Estadísticos descriptivos sobre la implicación en el CE en función de la titularidad del centro. Alumnado	117
Tabla 121. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en Consejo Escolar de las familias. Profesorado	118
Tabla 122. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en el CE en función del distrito. Profesorado	119
Tabla 123. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en el CE en función de la etapa educativa. Profesorado	119
Tabla 124. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la implicación en el CE en función de la titularidad del centro. Profesorado	119
Tabla 125. Estadísticos descriptivos sobre la participación familiar comunitaria. Familias	122
Tabla 126. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria en función del distrito. Familias	122
Tabla 127. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria en función de la etapa educativa. Familias	122
Tabla 128. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria en función de la titularidad del centro. Familias	123
Tabla 129. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria de las familias. Alumnado	124
Tabla 130. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria familiar en función del distrito. Alumnado	124
Tabla 131. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria familiar en función de la etapa educativa. Alumnado	124
Tabla 132. Estadísticos descriptivos sobre la participación comunitaria familiar en función de la titularidad del centro. Alumnado	124
Tabla 133. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria de las familias. Profesorado	125

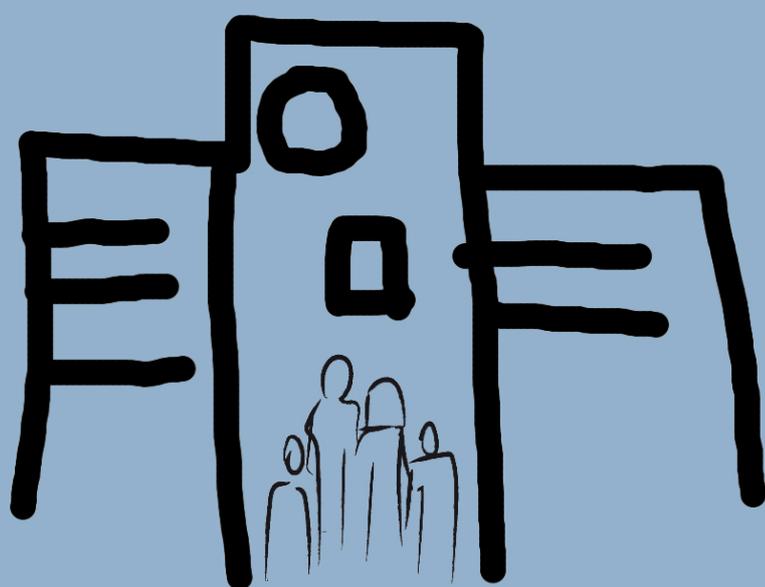
Tabla 134. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria en función del distrito. Profesorado	126
Tabla 135. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria en función de la etapa educativa. Profesorado	126
Tabla 136. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la participación comunitaria, titularidad del centro. Profesorado	126
Tabla 137. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar. Profesorado	130
Tabla 138. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar en función del distrito. Profesorado	131
Tabla 139. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar, etapa educativa. Profesorado	131
Tabla 140. Estadísticos descriptivos sobre la facilitación de la formación en participación familiar, titularidad del centro. Profesorado	131
Tabla 141. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar. Alumnado	134
Tabla 142. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función del distrito. Alumnado	135
Tabla 143. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la etapa educativa. Alumnado	135
Tabla 144. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la titularidad del centro. Alumnado	135
Tabla 145. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar. Profesorado	137
Tabla 146. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función del distrito. Profesorado	138
Tabla 147. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la etapa educativa. Profesorado	138
Tabla 148. Estadísticos descriptivos sobre la convivencia escolar en función de la titularidad del centro. Profesorado	138
Tabla 149. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Profesorado	144
Tabla 150. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del distrito. Profesorado	144
Tabla 151. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la etapa educativa. Profesorado	145
Tabla 152. Estadísticos descriptivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la titularidad del centro. Profesorado	145
Tabla 153. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado	152
Tabla 154. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado en función del distrito. Profesorado	152
Tabla 155. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado en función de la etapa educativa. Profesorado	152
Tabla 156. Estadísticos descriptivos sobre la comunicación entre el profesorado en función de la titularidad del centro. Profesorado	152
Tabla 157. Frecuencia de códigos de prácticas de éxito	158
Tabla 158. Comparación entre los estudios de padres y madres	163
Tabla 159. Comparación entre ocupación de padres y madres	164

GRÁFICOS

Gráfico 1. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a familias	154
Gráfico 2. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a estudiantes	155
Gráfico 3. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a docentes	155
Gráfico 4. Medias de las dimensiones evaluadas con los tres cuestionarios: familias, alumnado y profesorado	156



Recomendaciones para la mejora de la participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid



Propuestas de recomendaciones para la mejora de la participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, a solicitud del Consejero de Educación e Investigación

BLOQUE 1: COMUNICACIÓN

Administración Educativa:

1. Incluir en las instrucciones de comienzo de curso alguna referencia a la necesidad de mejorar la participación de toda la comunidad educativa y de un modo singular a la mejora de la comunicación con las familias.
2. Facilitar a los centros medios técnicos para concretar sus planes de comunicación.
3. Facilitar a los centros instrumentos que permitan a los miembros de la comunidad educativa comunicar su valoración o sus propuestas sobre el funcionamiento del centro.
4. Contemplar un tiempo determinado dentro del horario del profesorado para poder abordar las tareas correspondientes al plan de comunicación de centro.

Centros:

5. Elaborar un plan de comunicación interna (organización) y externa (con usuarios) en el que se concrete y se dé publicidad sobre:

- Los temas, los procedimientos, los recursos y los calendarios para facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Los horarios de entrevistas con el equipo directivo, tutores, profesorado no tutor, miembros de equipo de orientación, etc.
- Las orientaciones para facilitar la utilización de herramientas de comunicación (web, blog, email, redes sociales, etc.)
- Los procedimientos que permitan a los miembros de la comunidad educativa comunicar su valoración o sus propuestas sobre el funcionamiento del centro.

Se sugiere concretar:

- o Las señas de identidad del centro y las novedades organizativas, normativas o funcionales.
- o La actividad del centro relevante sobre la que informar o establecer una comunicación periódica.
- o Las reuniones con la junta de delegados de alumnos.
- o Las reuniones del equipo directivo con representantes de las familias.
- o La información sobre el funcionamiento del Consejo Escolar.

6. Facilitar y fomentar la utilización de medios, por parte de los distintos representantes de los sectores de la comunidad educativa para que puedan informar a sus representados sobre los temas que les afectan.

BLOQUE 2: SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

Administración educativa:

7. Fomentar, reconocer y difundir la identidad de los centros a través de sus proyectos educativos y la participación en programas o actividades.

Centros:

8. Dar a conocer las señas de identidad del centro a los nuevos miembros y fomentar su presencia en la vida y en las diferentes actividades del centro educativo.

9. Diseñar programas de acogida e inclusión de los nuevos miembros (alumnado, familias, profesorado) con la participación de personas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

BLOQUE 3: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL CENTRO

Administración educativa:

10. Realizar campañas de sensibilización sobre el potencial de la participación en la mejora educativa.

Centros:

11. Detectar a miembros de la comunidad educativa con habilidades para la participación y facilitar su implicación en la vida del centro.

12. Impulsar un estilo de liderazgo participativo o democrático.

13. Potenciar el uso de las instalaciones del centro, con los medios necesarios, para fomentar la participación de la comunidad educativa.

14. Promover el diseño de actividades por parte del profesorado que fomenten la participación de la comunidad educativa.

15. Promover la participación del alumnado, de las familias, así como de otros voluntarios, en actividades de enseñanza y aprendizaje con metodologías activas.

BLOQUE 4: IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ACTIVIDAD DEL CENTRO Y EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Administración educativa:

16. Fomentar en los centros el uso de metodologías activas mediante la difusión de prácticas exitosas y de recursos educativos.

17. Priorizar la formación del profesorado para que facilite estas metodologías activas (Aprendizaje por proyectos, Aprendizaje Servicio, Grupos interactivos, etc.)

Centros:

- 18. Favorecer la participación del alumnado a través de sus asociaciones, de la Acción Tutorial, de los delegados y de las asambleas de aula.
- 19. Fomentar la creación y el funcionamiento de las juntas de delegados de alumnos.
- 20. Promover la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje a través del diseño de actividades en relación con metodología activas (aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, grupos interactivos, etc.)
- 21. Promover la participación del alumnado en las estructuras y programas de resolución pacífica de conflictos.
- 22. Promover el compromiso del alumnado en el uso responsable y sostenible de los recursos del centro.
- 23. Promover la participación del alumnado en la organización y realización de actividades complementarias y extraescolares.

BLOQUE 5: PARTICIPACIÓN EN EL CONSEJO ESCOLAR

Administración educativa:

- 24. Mejorar la información a la comunidad educativa sobre los consejos escolares mediante la edición de un Orienta sobre la participación en los consejos escolares de centros educativos.
- 25. Promover la creación y funcionamiento de los consejos escolares municipales.
- 26. Revisar las competencias de los órganos colegiados de los centros de la Comunidad de Madrid respetando el marco básico vigente.

Centros:

- 27. Promover desde el centro el conocimiento de qué es el Consejo Escolar, sus funciones, su composición y funcionamiento.
- 28. Facilitar la participación de los miembros de la comunidad educativa en las elecciones al Consejo Escolar del centro, especialmente de las familias, sobre el proceso y la habilitación del voto por correo.
- 29. Facilitar la información a la Comunidad Educativa a través de los recursos web del centro sobre el orden del día de las sesiones del Consejo Escolar.

BLOQUE 6: PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN LA COMUNIDAD

Administración educativa:

- 30. Fomentar las iniciativas de proyectos de centro que promuevan la participación en la comunidad como medio de aprendizaje.
- 31. Facilitar el conocimiento de los recursos para el aprendizaje que se encuentran en los diferentes entornos.
- 32. Fomentar que los centros puedan adaptar el currículo al entorno en el marco de su autonomía.

Centros:

- 33. Fomentar el diseño del currículo que conecte el centro con la realidad del entorno.
- 34. Fomentar que los docentes conozcan los recursos existentes en la comunidad para que pueda realizarse un uso educativo de los mismos por el alumnado, el profesorado y las familias.
- 35. Promover actividades de aprendizaje servicio o de comunidades de aprendizaje desde el centro educativo y participar desde el centro en iniciativas de mejora del entorno.

BLOQUE 7: CONTRIBUCIÓN DE LAS FAMILIAS A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS.

Administración educativa:

- 36. Impulsar el desarrollo de medidas compensadoras para atender al alumnado en situación de desventaja social y familiar.
- 37. Promover que los centros desarrollen una planificación coordinada de tareas escolares después de la escuela.

Centros:

- 38. Planificar las propuestas de apoyo a las tareas para casa, especialmente en alumnos en situación vulnerable.
- 39. Promover una mayor coordinación del profesorado para facilitar la contribución de las familias a la educación de sus hijos e hijas.
- 40. Facilitar orientaciones a las familias sobre apoyo a las tareas escolares.
- 41. Facilitar formación específica sobre el uso adecuado y responsable de las tecnologías y redes sociales.
- 42. Promover la apertura de centro en tiempo no lectivo para desarrollar actividades de apoyo al alumnado con la colaboración de asociaciones u organismos del entorno.

BLOQUE 8: PARTICIPACIÓN EN LAS ASOCIACIONES DE FAMILIAS

Administración educativa:

43. Recabar y difundir prácticas de éxito en centros que impulsan el funcionamiento de las asociaciones de familias.

44. Potenciar las asociaciones de familias y su financiación.

Centros:

45. Facilitar desde el centro la información sobre qué son las asociaciones de familias, qué actividades realizan y cómo participar en ellas.

46. Potenciar la relación de las asociaciones de familias con el equipo directivo del centro.

47. Facilitar que las asociaciones de familias organicen actividades en los centros.

48. Detectar a miembros de las asociaciones de familias con habilidades para la participación y facilitar su implicación en la vida del centro.

49. Utilizar recursos tecnológicos que faciliten la implicación de las asociaciones de familias en la vida del centro.

BLOQUE 9: CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Administración educativa:

50. Fomentar la participación de la comunidad educativa en la elaboración del plan de convivencia de centro y la incorporación de los programas de resolución de conflictos a los documentos institucionales de los centros.

51. Fomentar la participación de las comunidades educativas de los centros en las estructuras de resolución de conflictos.

52. Proveer de los recursos necesarios para favorecer una buena convivencia: instalaciones adecuadas y amplias, ratios menores, sobre todo en centros de difícil desempeño, provisión de plantilla con los perfiles necesarios para mejorar la atención a la diversidad.

Centros:

53. Potenciar la acción tutorial para la resolución de los conflictos contemplando actividades específicas en el Plan de Acción Tutorial.

54. Disponer de protocolos activos para prevenir y afrontar la disrupción, violencia y el acoso escolar en el centro.

55. Fomentar la participación de la comunidad educativa en las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos.

56. Diseñar programas de acogida de nuevos miembros de la comunidad educativa.

57. Diseñar programas y actividades de educación emocional.

BLOQUE 10: FORMACIÓN PARA LA MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN.

Administración educativa:

58. Priorizar en las convocatorias de formación en centros educativos aquellos proyectos dirigidos a favorecer la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

59. Diseñar una Jornada de intercambio de experiencias de éxito en la Comunidad de Madrid relacionadas con proyectos o actividades que favorezcan la participación de la comunidad educativa.

60. Incluir en la formación de los equipos directivos contenidos relacionados con el liderazgo participativo.

61. Diseñar actividades de formación dirigidas a todos los colectivos en relación con los siguientes temas:

- La educación emocional en la infancia y la adolescencia
- La resolución pacífica de conflictos
- El apoyo a las tareas escolares desde casa
- El uso adecuado y responsable de las tecnologías y redes sociales
- Normas y límites; derechos y deberes
- Estrategias para fomentar la implicación de las familias en el centro escolar

Centros:

62. Identificar las necesidades de formación de la comunidad educativa en el ámbito específico de la participación, especialmente del profesorado, y promover la realización de actividades de formación en relación con las mismas.



Esta obra recoge el estudio realizado en relación con la participación de las familias en el proceso educativo de los hijos e hijas, en el que se incluye la percepción que sobre ella tienen familias y alumnado y cómo lo facilita el profesorado en los centros educativos en el cuarto trimestre de 2018.



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN