

## La participación de las familias en los centros educativos: Un estudio de casos.

Aguerri San Rafael, Leonor María Rita

*Universidad de Sevilla, España*

 [laguerri@us.es](mailto:laguerri@us.es)

Aguilar Gil, Marta

*Universidad de Sevilla, España*

 [maguilar6@us.es](mailto:maguilar6@us.es)

Documento recibido:	24 septiembre 2018
Aprobado para publicación:	21 marzo 2019

---

### Resumen

En el siguiente trabajo se van a exponer los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido conocer el grado de participación de dos comunidades de aprendizaje en comparación con un centro de educación infantil y primaria de educación estándar, todos ellos centros públicos de la ciudad de Sevilla. La metodología utilizada ha sido cualitativa, concretamente se ha hecho un estudio de casos, llevando a cabo el proceso de triangulación intramétodo, donde se han utilizado dos técnicas a la vez, el método Delphi y los grupos de discusión. Como principales conclusiones tenemos que en las Comunidades de Aprendizaje a diferencia del CEIP que no lo es, son espacios abiertos al diálogo, y una herramienta de construcción de solidaridad entre las familias, las metodologías educativas que emplean construyen valores que favorecen la transformación de la comunidad donde se encuentran y en consecuencia de la sociedad.

## Palabras clave

Participación, democracia, educación, comunidades de aprendizaje.

## Abstract

In the following work the results of an investigation will be exposed whose objective has been to know the degree of participation of two communities of learning in comparison with a center of infantile education and primary of standard education, all of them public centers of the city of Seville . The methodology used has been qualitative, specifically a case study has been carried out, carrying out the intra-method triangulation process, where two techniques have been used at the same time, the Delphi method and the discussion groups. As main conclusions we have that in the Learning Communities, unlike the CEIP that is not, they are spaces open to dialogue, and a tool for building solidarity among families, the educational methodologies they use build values that favor the transformation of the community where they are and consequently of society.

## Keywords

Participation, democracy, education, learning communities

---

## Introducción

Los datos que muestran los informes, tales como los informes PISA, preocupan enormemente a la comunidad educativa, además de reafirmar que todavía queda mucho por hacer en la sociedad para llevar a cabo la cohesión e inclusión social en los centros educativos, así como, paliar el fracaso escolar.

Son múltiples las ideas que pueden dar respuesta a la problemática educativa actual, entre ellas: la motivación del alumnado por aprender, la concepción que tienen sobre sí mismos, las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el aula, entre otras. Ya sabemos lo importante que resulta tener en cuenta cada uno de estos rasgos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en este caso nos centraremos en las estrategias de aprendizaje.

Encontramos en la literatura existente sobre estrategias de aprendizaje criterios dispares, así como coincidentes entre los autores más significativos en éste campo. Así Weinstein y Mayer las definen como "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986: 315). De forma similar, Dansereau (1985) e incluso Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información". Según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender"(Genovard y Gotzens, 1990, p. 266). No obstante, la definición que propone Monereo (1999), sintetizando diversas aportaciones (Kirby, 1984; Nisbet y Shucksmith, 1987), se considera más interesante por lo integradora que resulta. Éste las entiende como "comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y metódicos con el fin de enfrentarse a situaciones – problema, globales o específicas, de aprendizaje" (Monereo, 1999). Atendiendo a ambos conceptos, se puede

apreciar como la primera reseña responde a un modelo de transmisión o perspectiva tradicional de la enseñanza. Este concibe la enseñanza como un proceso en el que la función del maestro es exponer claramente sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumnado, mientras que el estudiante es visto como un elemento al que hay que modelar y llenar de contenidos. Sin embargo, ya se ha comprobado que siguiendo este tipo de estrategia los centros educativos no siempre consiguen ofrecer una educación de calidad, y en menor medida para aquel colectivo en riesgo de exclusión social por cualquier causa. Con ello, se empieza a ser consciente de la necesidad y de las posibilidades de cambio, persiguiendo de este modo un modelo de estrategia que responda al descrito por el autor Monereo.

Se trata de un nuevo modelo que permita avanzar en la construcción de una escuela democrática y participativa, que cohesione e integre en la dinámica educativa a todos los miembros de la comunidad educativa y a todas las culturas presentes en el centro, generando oportunidades iguales para todos y todas.

Una alternativa para perseguir estos ideales es el sistema conocido como "Comunidades de Aprendizaje". Ya el 18 de noviembre del 2009, el hemiciclo del Parlamento Europeo se había llenado para debatir durante más de 4 horas sobre educación. Los diferentes grupos parlamentarios europeos, los miembros de diversas universidades y organizaciones sociales manifestaron su total consenso con el concepto de actuaciones educativas de éxito. Es cierto que está el derecho de existencia de un centro educativo, pero no a que en ese centro esté disponible la forma de organización del aula, de relación con familiares o cualquier otra de las actuaciones que, según las evidencias presentadas por la comunidad científica internacional, generan los mejores resultados.

La Comisión Europea, el Consejo de Europa y el propio Parlamento Europeo han emitido diversas resoluciones aconsejando a los Estados miembros y a las mismas ciudadanías y profesionales que sustituyan las ocurrencias por las evidencias en los centros educativos. Han comunicado reiteradamente que la transformación de las comunidades de aprendizaje y, en concreto, las actuaciones educativas de éxito que incluyen, superan los problemas educativos que más acucian a Europa, a las familias y a la propia contribución de la educación al desarrollo económico<sup>1</sup>.

Por todo ello, el objetivo principal planteado en la investigación de éste trabajo ha sido "Analizar la participación familiar en las comunidades de aprendizaje como alternativa educativa en centros de educación infantil y primaria en comparación con centros que no son comunidades de aprendizaje". Para conseguir éste objetivo se tratará de responder a una serie de objetivos específicos tales como: comparar las opiniones y actitudes del profesorado de diferentes centros con comunidad de aprendizaje con los del profesorado de un centro sin comunidad de aprendizaje; contrastar la información del profesorado con las opiniones y actitudes de familias que tienen a sus hijos en centros con comunidad de aprendizaje y centros que no son comunidad de aprendi-

---

<sup>1</sup>Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 sobre la reducción del abandono escolar donde se hace referencia a las Comunidades de Aprendizaje (p. 7); Resolución de la Comisión Europea del 7 de junio de 2011 donde se hace referencia a la reducción del absentismo escolar gracias a las Comunidades de Aprendizaje (p. 15); Resolución de la Comisión Europea del 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos de los inmigrantes; Objetivos Educativos Europeos y Españoles; Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011. Informe del Ministerio de Educación de España que habla sobre Comunidades de Aprendizaje en Euskadi (p. 92); ORDEN de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia de Aragón por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje; Documento marco sobre el proyecto Comunidades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat Catalana; y Protocolo de solicitud i actuaciones del proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje del Departament d'Ensenyament de la II. Generalitat Catalana.

zaje; describir la participación familiar en las Comunidades de Aprendizaje detectando facilitadores e inhibidores; e identificar los factores que el profesorado utiliza para justificar la comunidad de aprendizaje.

## Participación educativa como factor de éxito escolar

La participación de los padres en los centros educativos es considerada un indicador de calidad educativa. A pesar de ello hay autores como Epstein (2011) que creen que no hay un consenso en cómo llevar a cabo esta participación, ni tampoco en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de los padres. La literatura recoge definiciones muy genéricas y muchos datos sobre sus efectos positivos, Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007) Altschul, I. (2011), Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013), entre otros, pero no se llega a delimitar qué es lo que resulta más eficaz del “parentinvolvement”. Dependiendo del concepto y de la forma de entender la participación, los padres pueden colaborar o implicarse en la escuela más o menos, y esta, a su vez, potenciar, en mayor o menor medida, la colaboración con los padres. El foco lo situamos en el centro educativo y, por tanto, en esa comunidad específica que es un colegio, una escuela, un instituto, un centro de formación profesional de una realidad sociocultural determinada. La participación en un centro escolar, también requiere saber y poder, tal y como indica, De la Guardia, (2002), para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte en intervenir en el proyecto educativo y en sus actividades.

Así pues, la motivación es condición necesaria para la participación. Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación. Formación para la tarea, formación para la comunicación y la cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo (Naval, 2003). También hay que señalar que querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir.

En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas. Investigadores del proyecto Includ-ed (2008) analizan cinco tipos de participación de los padres y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, como son: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

La participación informativa supone que el centro transmite información a las familias y estas exclusivamente la reciben por diferentes vías y sin más posibilidades de participar. La participación consultiva supone un paso más, ya que los padres pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros, aunque su papel es puramente consultivo. En el nivel de la participación decisoria, los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a la evaluación. La participación evaluativa incrementa la presencia de los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro. Por último, emplean el término de participación educativa para referirse a la participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación. Los resultados del estudio indican que solo los tres últimos tipos de participación contribuyen al éxito escolar.

## Metodologías participativas en la escuela

En este apartado se abordará la participación como una competencia de los padres en la tarea de educar a sus hijos, para cuya consecución la labor de la escuela (en concreto de la dirección y del profesorado) resulta fundamental. A continuación damos paso a algunos tipos de participación que contribuyen al éxito escolar.

Según Epstein (2011), la investigación llevada a cabo en el ámbito anglosajón muestra que el "partnership" es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres. El "partnership" se basa en la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños. Los estudiantes son el centro del "partnership", y tienen que ser miembros activos en los tres contextos. Ellos son el nexo de unión entre los tres contextos. Distingue este autor seis tipos de colaboración, necesarios para alcanzar el éxito en la escuela: *parenting, communicating, volunteering, learning at home, decisionmaking and collaborating with the community*. Propone un active team for "partnership" como grupo en el que todo profesor y padre interesado en el éxito de los estudiantes tiene un rol relevante. Se trata de un grupo de trabajo para conseguir un clima de colaboración eficaz en la escuela para el progreso y el éxito de todos los alumnos (Epstein, 2011: 43). Otros autores Weiss, H.B.; Bouffard, S.M.; Bridglall, B.L. & Gordon, E.W. (2009) hablan de *family engagement o parent involvement*, y también se refieren a la responsabilidad compartida entre familia, escuela y comunidad como un continuo a través de la vida de los escolares (con características propias en cada etapa educativa) y de muy diferentes formas, siendo la confianza el elemento crítico de la relación familia-escuela, pues ambos se implican más cuando tienen confianza los unos en los otros. En este sentido, también Glasgow y Whitney (2009) se muestran partidarios de un nuevo modo de entender la participación de los padres en la escuela, no basado unidireccionalmente en lo que los padres dan a la escuela, siendo solo algunos padres los que colaboran, sino creando una relación bidireccional familia-escuela en la que se intenta incorporar a todos los padres.

Un planteamiento tal sugiere la necesaria preparación de los educadores. También para estos autores, así como para Weiss, Bouffard, Bridgall y Gordon, (2009), los directores y directoras y el profesorado son la pieza clave para conseguir el *parentinvolvement*, siendo imprescindible introducir esta preparación en la formación inicial de los maestros. El Harvard Family Resear Project (2010), apoya toda su investigación en considerar los beneficios que tiene para al alumno el *complementary learning approach*, en el que es toda una comunidad de aprendizaje la que se implica en el desarrollo del estudiante desde la infancia hasta la adolescencia. Conciben el *family engagement* como una responsabilidad compartida, como una acción que se prolonga a lo largo de toda la vida del niño y a través de múltiples acciones, planes y recursos, dentro y fuera de la escuela. Es responsabilidad de la escuela, por tanto, promover el *family engagement*, y cuentan con estudios en los que muestran sus beneficios. Para Shumow, L. (2009) en el *parentinvolvement* referencia tres procesos de colaboración: la crianza de los hijos, que incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación con los adolescentes; las relaciones hogar-escuela, en la que se incluyen la comunicación con el profesorado, la participación en eventos del centro escolar, en voluntariado, y la participación en grupos de decisión. Y responsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico, como comprobar el progreso académico del alumnado para mantener expectativas de éxito.

Otros autores como Grant y Ray (2013) suponen que para la participación en el aprendizaje de las y los escolares, se hace necesario compartir primeramente el trabajo y la ideología de la escuela, el currículo, los procesos de enseñanza aprendizaje, o las expectativas de éxito. Según estos autores hay que crear en el centro educativo diversas actividades que posibiliten la participación de las madres y los padres. Para ello se podrían formar programas de voluntariado, planes familiares, consejo y asistencia para que puedan implicarse en las tareas escolares, entre otras actividades.

En cambio, Swap, S. (1993) en sus estudios plantea diferentes modelos que implican a los padres y madres que ayudan a reducir eventuales conflictos con el profesorado. Así el *school-to-home transmission model*: es la

escuela la que dispone cuando y de qué forma se produce la interacción con la familia. El modelo *curriculum enrichment model*: aquí, la familia y el profesorado trabajan colaborativamente en las acciones curriculares; y el *partnership model*: es el modelo donde las familias y la comunidad escolar trabajan conjuntamente para favorecer los procesos de aprendizaje del alumnado. Es en este nivel donde se alcanza una considerable implicación de las familias.

Autores como Sanders, G. y Sheldon, S. B. (2009) insisten sobre el mismo asunto, en éste caso apuntan a la labor de los directores y directoras de los centros como la clave para implantar planes y proyectos de *parentinvolvement*, ya que consideran que el ideario del centro escolar y el estilo de dirección atañen a las expectativas que tienen las familias y el profesorado, también tiene implicación en la selección del profesorado, a la conducta que mantienen y a las motivaciones. En conclusión, la actitud de la dirección, aumentan o disminuye la disposición de colaboración con el proyecto del centro educativo.

Las investigaciones, asimismo han hallado obstáculos para lograr un genuino *family engagement*, tanto por parte de la propia escuela como de los padres. En relación a la escuela podría señalarse el hecho de que el profesorado y la dirección no valoren la participación de las familias, o inclusive que no la entiendan o no la quieran, también la falta de tiempo del profesorado para realizar esta tarea en su horario escolar. La incertidumbre del profesorado respecto a las motivaciones de los padres y madres, puede ser causa de actitudes negativas en el profesorado. Tal y como se ha visto hasta ahora, en las investigaciones en el ámbito anglosajón, se puede encontrar profesorado que mira con desconfianza a familias que cuentan con bajos recursos económicos, o también profesorado que se siente juzgado por los padres y madres en relación a la labor que ejercen con sus hijos e hijas. Otra de las dificultades que se puede observar por parte de la dirección de los centros y el profesorado es a causa de la falta de entendimiento de las distintas culturas de las familias del centro y la turbación a tratar con estas familias.

También se ha encontrado resistencia por parte de las familias, bien a nivel individual o grupal, que pueden ser desde haber mantenido un conflicto con el profesorado o la dirección del centro hasta las barreras que pueden encontrar con el lenguaje o una mala experiencia anterior.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los autores reconocen que corresponde a los directores de las escuelas llegar a este nivel de implicación de las familias. Para ello, Sanders y Sheldon (2009) proponen: ayudar al profesorado y a las familias a atender y gestionar el poder en la toma de decisiones, a trabajar colaborativamente de igual a igual, sin diferencias de poder: repartirlo, reconocerlo, ser capaces de gestionarlo entre las dos partes, que no venga impuesto. De lo contrario, la participación de las familias no es posible.

La gestión del poder es una clave para conseguir el *parentinvolvement*. También crear relaciones basadas en la confianza, ya que esta es la cuestión central del *parentinvolvement*. La confianza se opone al miedo, al abuso de poder. Hay que entender el poder en sus distintos niveles y las relaciones de confianza entre las familias, la escuela, la comunidad y el alumnado. Las barreras para esta confianza son diversas: desafortunadas primeras impresiones, comunicación pobre, malas experiencias pasadas, falta de interés en la propia familia, en el profesorado y en la escuela. Para superar dichas barreras y ganar la confianza, se recomiendan cinco principios, que son: benevolencia, coherencia, competencia, honestidad y apertura. Los directores y directoras, para crear ambientes de confianza en las escuelas, desde la dirección del centro se mantiene la responsabilidad de poner en práctica estos principios y conseguir que tanto el profesorado, como las familias y el alumnado los asuman. Desde la dirección se debe mostrar respeto, competencia, cuidado e integridad con toda la comunidad escolar, familias y alumnado, y conseguir que el profesorado lo asuman. También sugieren fomentar el

voluntariado de madres y padres participando en las aulas: provee al alumnado el *one to one assistance*, reduce la ratio alumnado/profesorado, aumenta el *parent involvement*, reduce la carga de trabajo del profesorado, aumenta la conciencia de los padres y madres sobre las reglas y la normativa escolar, las necesidades y los procesos, se crean oportunidades espontáneas de colaborar con las tareas escolares, se participa más de la cultura familiar y de sus necesidades, entre otras. Y por último, las sugerencias apuntan al fomento del asociacionismo de las familias y el profesorado conjunta o separadamente, llegar a identificar y apoyar a un equipo de camaradas y grupos de representantes del colegio, del profesorado, de las familias y de la sociedad.

En España, según Bolívar (2006), entre los modos de implicación de las familias, destaca cómo, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (las AMPA) están articulando nuevas líneas de actuación, tales como: mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia mediante una información fluida y frecuente de los centros y de los tutores con los padres; participar en la configuración del centro educativo a través de la elaboración y difusión del proyecto educativo del centro y del reglamento de organización y funcionamiento; prestar servicios complementarios a la escuela. Esta ha sido, junto con la participación en el Consejo Escolar, la iniciativa más importante de las AMPA y participar en los órganos municipales de educación, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad.

Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de crear Ciudades Educadoras. Desarrollar programas educativos comunitarios: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios en los que las familias y sus asociaciones pueden desempeñar un papel de punto de unión. La participación familiar no es una práctica novedosa como se ha reflejado. Las familias han expresado mediante diversos cauces las expectativas de éxito escolar para sus hijos. También, a lo largo de la historia, se ha entendido que familia y escuela debían educar conjuntamente, pero en la actualidad esta colaboración adquiere nuevas connotaciones y adopta diversas formas de realizarse.

Al mismo tiempo que los cambios sociales de las últimas décadas no hacen sino dificultar el papel de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Hoy en día, la trayectoria profesional no es continua, por lo que las trabajadoras y trabajadores han de emplearse en una complejidad de proyectos en su trayectoria profesional, aumentando el tiempo que tienen que dedicar al trabajo y la formación continua y otro factor importante actualmente es la movilidad laboral (Gorz, 1995; Castells, 1997; Sennet, 2006). Otro de los cambios sociales importantes que se han producido en las familias es la entrada masiva de las mujeres en el mercado laboral, lo que está provocando cambios importantes en el orden y la estructura de la familia que hasta hace poco ese entorno estaba asignado a las mujeres. Las mujeres han descartado de sus vidas el papel de "vivir para los demás" para pasar a "vivir su proyecto de vida" (Beck-Gernsheim, 2003). Esto no implica que las mujeres hayan dejado de hacer los trabajos de cuidado, en nuestras sociedades occidentales, este trabajo se ha mercantilizado pasando a ejecutarlo mujeres migrantes (Hochschild, 2008).

Todo esto en relación con las carreras profesionales de las madres y los padres junto con las dificultades de la conciliación de la vida familiar y profesional, las rupturas matrimoniales, los embarazos en adolescentes, entre otras variables (Roca, 2010) han hecho que estas problemáticas familiares y sociales han contribuido a redescubrir el valor de la implicación de los padres en la educación y la necesidad de investigar respecto a su eficacia y eficiencia, y ha llevado a repensar la participación educativa como una competencia personal.

Tal y como afirma Iturbe (2012) las comunidades de aprendizaje son proyectos educativos con base teórica sólida, investigación internacional de prestigio y prácticas avaladas en centenares de centros durante periodos estables (Iturbe, 2012). Como modelo de participación familiar en la escuela, las comunidades de aprendi-

zaje se basan en la pedagogía crítica, aquellas corrientes pedagógicas que tienen una idea de la educación basada en la transformación social y el cambio social en lo que a desigualdades sociales se refiere. Una comunidad de aprendizaje insiste en la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basado en el aprendizaje interactivo y las prácticas dialogadas mediante procesos participativos del conjunto de la comunidad (Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R.: 2002).

La participación de las familias en los procesos de toma de decisión, así como en actividades de aprendizaje aumenta los recursos humanos con los que se cuenta en la escuela, a la vez que contribuye a la mejora de los resultados académicos. La implementación de dichos recursos extra en la escuela es en sí una medida que contribuye a la inclusión de personas tradicionalmente excluidas de la participación y de los procesos de toma de decisión, lo cual es más significativo de cara al estudiantado con más riesgos de exclusión social (Included, 2008). Es por ello que en las Comunidades de Aprendizaje, el compromiso de las familias con el éxito académico de sus hijos e hijas, se concreta en un Contrato de Aprendizaje. El contrato de aprendizaje es un documento en el que se recogen los compromisos de la escuela, del alumnado y de las familias con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña. Su elaboración será conjunta y consensuada entre todas las personas firmantes, partiendo siempre de unas expectativas muy altas con respecto a los procesos de aprendizaje de todo el alumnado (Elboj et al., 2002). Lo más importante del uso del contrato de aprendizaje es que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades. Es por este motivo que el contrato debe partir de las características individuales de cada alumno y de cada alumna y orientarse a la consecución de unos objetivos definidos por las partes implicadas.

Aunque cada centro elabora su contrato, existen unos objetivos generales de todo contrato de aprendizaje que se pueden resumir en favorecer al máximo el desarrollo real de las potencialidades del alumnado independientemente de cuál sea su cultura y origen social; conseguir la implicación, participación y colaboración entre la escuela y las familias; motivar al alumnado valorando lo que hace en clase, escuchando sus problemas, felicitándolo por sus éxitos, respetando su cultura y sus costumbres; explicitar las metas y fomentar altas expectativas; compartir responsabilidades y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado sin que existan prejuicios culturales y étnicos.

Así, en definitiva, la participación de los familiares como agentes educativos de primer orden, rompe con el círculo vicioso de fracaso escolar en el que pueden entrar, fundamentalmente, aquellos niños y niñas que proceden de entornos desfavorecidos. Participación, interacción y formación de todos y todas se convierten en las claves para la mejora del rendimiento y éxito educativo, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002). Para llevar a cabo la participación en las aulas dentro de las Comunidades de Aprendizaje uno de los requisitos principales es la organización del aula mediante los Grupos interactivos, de todas las formas que se conocen en el mundo ésta es la que da los mejores resultados, según Flecha (2015).

Mediante el trabajo por grupos interactivos, el aprendizaje se convierte en una ayuda mutua e interconectada entre unos y otros basados en un diálogo igualitario con un componente práctico basado en la superación de las desigualdades. Consiste en organizar, por ejemplo, los 30 niños de una clase en 5 grupos de 6 con la única condición de que sean heterogéneos y sin excluir a nadie. Cada grupo cuenta con la dinamización de una persona adulta que puede ser profesora, profesional de diferentes ámbitos, familiar, voluntaria o estudiante de más edad. La profesora encargada del curso se queda como gestora de formación del aula observando y orientado el funcionamiento de los diferentes grupos. La persona adulta que dinamiza cada grupo se centra en que se enseñen entre ellos mismos, entre el mismo alumnado. De esa forma, se acelera extraordinariamente el aprendizaje del alumnado que va más lento en el aprendizaje y también del que va más adelantado

porque cuando mejor se entiende una cosa es cuando la explicas a alguien que tiene más dificultad y también es cuando se desarrolla más la propia inteligencia.

Una niña que intervino en el parlamento Europeo, el 6 de diciembre de 2011, comentó lo siguiente sobre los grupos interactivos:

*".....un niño de mi clase que se llama Mafaly que vino del Senegal. El venía a nuestra clase y en P5 se fue al Senegal y no volvió hasta cuarto. Y claro, en Senegal no había ido a la escuela. Entonces, entre todos, entre la clase, le fuimos ayudando y cuando miramos las notas vimos que Mafaly había dado un muy buen cambio. De no ir a nuestro nivel, dio un buen cambio e iba mucho mejor (...) en una clase de grupos interactivos hacemos 4 actividades, cada 20 minutos cambiamos. En total trabajamos 4 veces más y aprendemos 4 veces más...." (Ania, Alumna de 10 años, en el Hemiciclo del Parlamento Europeo, 6/12/2011).*

Así, no solo se logra una aceleración del aprendizaje de todo el alumnado en todas las materias, sino que también se mejoran mucho más que de cualquier otra forma los valores y el desarrollo emocional. Mafaly se encuentra entre sus iguales con amistades que no le van a marginar en un aula externa de adaptación curricular, sino que le van a acoger hasta que recupere el retraso. Quienes le ayudan desarrollan también su aprendizaje y su inteligencia con una intensidad que no podrían lograr sin abordar esa difícil tarea. En ese mismo proceso se desarrollan de forma extraordinaria valores como la solidaridad, la igualdad y la convivencia intercultural. Y también ese mismo proceso es con el que mejor se desarrollan emociones y sentimientos como la amistad. No se trata de que unos procesos o tiempos estén dedicados al aprendizaje instrumental de forma insolidaria (por ejemplo, separando a los diferentes a grupos de nivel más bajos) y luego se hagan actividades para fomentar la solidaridad y las emociones.

## Diseño metodológico

El análisis del estudio se aborda desde la metodología cualitativa. La decisión de utilizar esta metodología ha sido como consecuencia de un cúmulo de actitudes, reflexiones y modos de mirar y ver la realidad que nos preocupa y que se ha considerado la más apropiada en base a nuestro objetivo principal (Galeano, 2004). Se ha planteado hacer un análisis comparativo entre dos centros escolares que funcionan mediante Comunidades de Aprendizaje y un centro escolar que no es comunidad de aprendizaje, pero que no sea muy diferente en cuanto al nivel socioeconómico y el entorno social.

Concretamente estudiaremos el CEIP Mosaico-Comunidad de Aprendizaje en Santiponce (Sevilla). Se ha escogido este centro porque comenzó su andadura en el curso 2011-2012, con un proyecto de apertura a la participación de las familias. En marzo de 2012 tuvo lugar un proceso de decisión en el que todos los sectores implicados, acordaron transformarlo en una Comunidad de Aprendizaje y por lo tanto en el proyecto educativo de centro (PEC) de ese curso, uno de sus objetivos para la mejora del rendimiento escolar era la implicación y participación de las familias. El segundo centro objeto de nuestro estudio es el CEIP Adriano del Valle Comunidad de Aprendizaje, el interés que nos despierta éste centro es que fue uno de los cuatro centros que realizó en Andalucía la transformación en Comunidad de Aprendizaje hace diez años, su trayectoria y experiencia como Comunidad de Aprendizaje es del doble de tiempo que el CEIP Mosaico, por lo que estaríamos analizando dos centros con una experiencia a corto y medio plazo. Y el tercer centro de estudio es el Colegio Público Nuestra Señora del Águila, éste centro no tiene el ideario de Comunidad de Aprendizaje, pero sí nos

interesa también conocer la opinión que tienen los docentes sobre la participación de las familias en un centro diferente de nuestro objeto de estudio, pero que tiene en común una población/alumnado de características similares ya que está situado en la misma zona que el CEIP Adriano del Valle, separándolos únicamente la estación del metro "cocheras".

En el estudio, se va a seguir la estrategia metodológica del Estudio de Casos, ya que establece un terreno único para conocer en profundidad los fenómenos ocurrentes en los centros educativos de Comunidad de Aprendizaje. La característica más interesante de esta estrategia de investigación es la realización de un estudio intenso y reflexivo de uno o varios casos, entendido como una "práctica limitada" por el objeto de estudio y siempre encuadrado en el entorno general donde se origina (Muñoz y Muñoz, 2001)

La muestra elegida corresponde al muestreo motivado o muestreo teórico Coller (2005: 77), en el muestreo motivado, la persona que realiza la investigación tiene razones de peso para escoger un caso y no otro. Glaser y Strauss (1967: 45) definen el muestreo teórico como el "proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el analista recolecta, codifica y analiza sus datos y decide que datos recoger y dónde encontrarlos al objeto de desarrollar su teoría (Coller, 2005: 77).

Para llevar a cabo la recogida y análisis de la información, las técnicas que se han utilizado son el método Delphi y los Grupos de Discusión. Dentro del método Delphi se dan varias vueltas hasta llegar a un consenso, en este caso se han dado dos vueltas. A ésta forma también se le conoce como "Delphi modificado". Apoyándonos en las contribuciones de Cabero (2014: 119), las razones que nos llevaron a efectuar la técnica dos veces fueron: a) puede convertirse en una tarea larga y costosa si se prolonga tanto para el investigador como para el experto; b) cada fase consume un tiempo extendido, haciendo que cada vez sea más difícil mantener una tasas de respuesta aceptable; c) con dos rondas es más fácil mantener el interés; d) los expertos reaccionan ante un tema en vez de generarlo; y e) tiende no a la construcción sino a llegar acuerdos sobre la misma.

Para el estudio también se han formado dos grupos de discusión. La decisión respecto al diseño de estos grupos se sustenta en planteamientos de varios autores especializados en el tema tales como Ibáñez (1986, 1989) Martín Criado (1997) y Callejo (2001) entre otros. Mediante ésta técnica se ha pretendido obtener información en relación a las percepciones, opiniones y actitudes del profesorado así como de las madres y padres de los centros educativos de objeto de nuestro estudio en relación a la participación de las familias en el centro. Tomando como punto de partida éste contexto, interesaba conocer la opinión del profesorado sobre la participación de las familias en el centro y también la opinión de las madres y padres sobre su implicación y participación en los centros escolares de sus hijos e hijas.

## **Análisis de resultados**

El método delphi de consulta a expertos para tener una visión general de los beneficios y limitaciones que aportan las comunidades de aprendizaje, desde la visión del profesorado. Se han tenido en cuenta las opiniones tanto de docentes que trabajan en centros con CA como aquellos que trabajan en centros sin esa metodología.

Esta técnica se ha desarrollado a través de un cuestionario, tipo Likert con 60 ítems (donde se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada pregunta). Este cuestionario se pasó en 2 oleadas, al profesorado de los 3 centros educativos comentados anteriormente, con el objetivo de mantener el interés de los docentes en el estudio y tasas razonables de respuesta.

Una vez pasado el cuestionario en primera oleada, se recogieron y analizaron las respuestas en el sistema informático SPSS, y se devolvió a cada centro un resumen de los principales resultados, junto con el cuestionario de nuevo, para que pudieran cumplimentarlo en una segunda oleada.

La composición de la muestra para el método delphi ha sido de 45 personas en la primera oleada y 37 en la segunda, mayoritariamente maestras, ya que se trata de una profesión en la que las mujeres tienen mayor presencia.

Estas son las dimensiones analíticas que se han tenido en cuenta en la elaboración de los cuestionarios empleados han sido: el fomento de la participación por parte del centro educativo, la participación tradicional de las familias en los centros escolares: asistencia a reuniones y tutorías; los obstáculos que encuentran las familias para participar en las actividades del centro; los beneficios que se obtienen de esa participación, si se incluye a las familias en la toma de decisiones del centro así como si las familias con riesgos psicosociales: colaboración con los hijos y si colaboración con la escuela.

**Tabla 1. CEIPs y oleadas**

	CEIP MOSAICO		CEIP LAS ÁGUILAS				CEIP ADRIANO DEL VALLE					
	Oleada 1		Oleada 2		Oleada 1		Oleada 2		Oleada 1		Oleada 2	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	3	16	3	14	2	10	2	10	3	11	1	7
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>		<b>17</b>		<b>12</b>		<b>12</b>		<b>14</b>		<b>8</b>	
	Total Oleada 1: 45 personas (8 hombre y 37 mujeres)											
	Total Oleada 2: 37 personas (6 hombre y 31 mujeres)											

Fuente: Elaboración propia

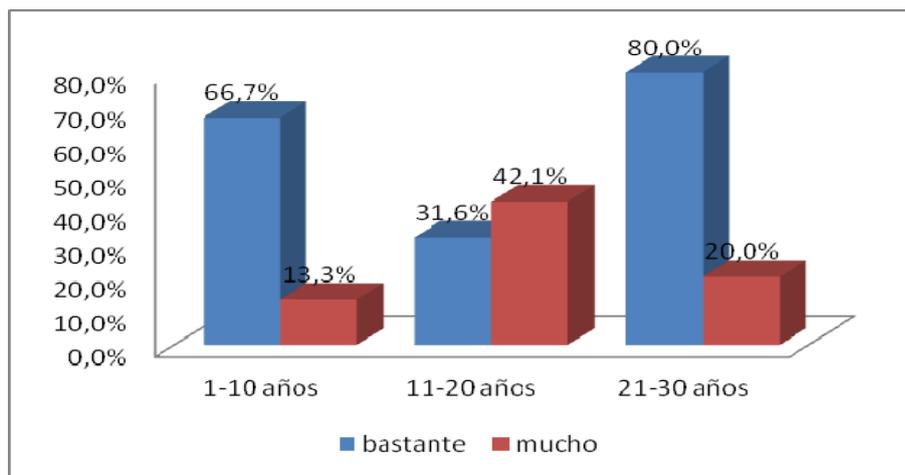
Se han realizado dos grupos de discusión uno con familias de los tres centros educativos, en total 7 personas, que quedo formado de la siguiente forma: Dos madres y un padre del centro constituido en C.A.; una madre y un padre del centro transformado en CA y dos madres del centro convencional. Nos reunimos en la sala de reuniones de la Asociación de Vecinos del Centro Cívico las Águilas. Tuvo una duración de 120 minutos y el ambiente que se percibió en el grupo fue distendido y muy cordial.

En el GD del profesorado contamos con 7 participantes: 5 maestras y 2 maestros, entre los que se encontraban la directora, el jefe de estudios y la secretaria. La reunión se realizó en la sala de reuniones del profesorado alrededor de una mesa camilla, como nos dijeron, evocando los comienzos del centro y tuvo una duración de 90 minutos. Las dimensiones analíticas planteadas para los dos grupos fueron: la tipología familiar para saber el nivel educativo y de ocupación de las familias, diferentes formas de participación que se encuentran en sus centros educativos tales como reuniones, actividades, tareas escolares o vinculación con el centro; los mode-

los de participación donde puedan reconocerse las amenazas y oportunidades así como la actitud de los profesores y las familias en la participación.

Cuando analizamos la percepción del profesorado sobre si las familias deben de participar en la toma de decisiones en el centro, aunque no sean vinculantes, tal y como observamos en el gráfico, el profesorado senior junto con el novel, son los dos grupos que consideran que sí debe implicarse a las familias en la toma de decisiones del centro. También los centros que son CA son más receptivos a que las familias intervengan en la toma de decisión que los centros sin CA.

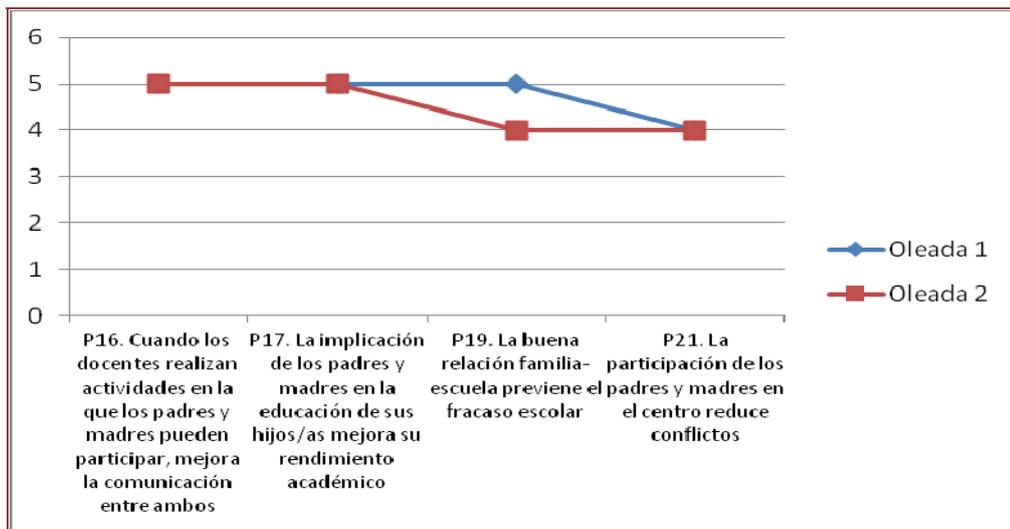
**Gráfico 1: Profesores que consideran que las familias deben implicarse en las decisiones del centro, según años de experiencia del profesorado.**



Fuente: Elaboración propia

En relación a los beneficios que aporta la participación de las familias en el centro escolar, se ha visto que mejora la relación de las familias con los docentes, ambos se conocen y conocen mejor la dinámica del centro. Disminuye el fracaso escolar en cuanto que una mayor información por parte de las familias de las dinámicas del centro facilita la implicación y ayuda en las tareas a sus hijos e hijas, lo que redundará en una mejora del rendimiento académico.

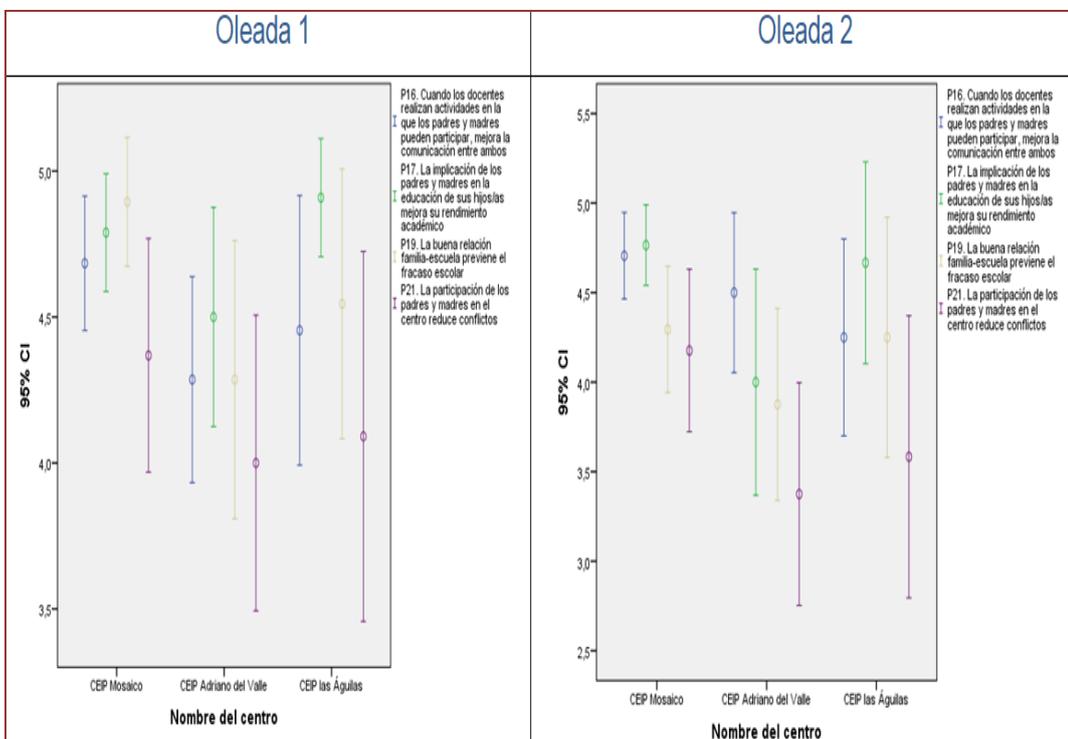
**Gráfico 2: Beneficios de la participación de los padres en el centro escolar según la opinión del profesorado.**



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente gráfico de dispersión Desviaciones típicas de los beneficios que aporta la participación de las familias con el centro educativo, comparando ambas oleadas se observa que los valores medios, son los puntos centrales de las barras, no sufren diferencias significativas, pero la longitud de las barras nos dicen que ha disminuido la dispersión en la segunda oleada, con respecto a la primera, o lo que es lo mismo, ha aumentado el número de respuestas en la segunda oleada más cercana al valor medio.

**Gráfico 3: Desviación típica de las respuestas**



Fuente: Elaboración propia

Una vez presentados los resultados sobre la percepción del profesorado en relación a la participación de las familias en los centros escolares objeto de nuestro estudio, vamos a ver si encontramos diferencias entre el discurso de las madres y padres que tienen a sus hijos en centros de CA y las que los tienen en el centro tradicional, así como el discurso del profesorado. Ante ello podemos comprobar que no se han encontrado diferencias en cuanto a la tipología familiar, sí que el profesorado del CEIP Mosaico ha manifestado que en su centro hay padres con estudios superiores que vienen de Sevilla y les interesa tener a sus hijos en ese centro por ser CA.

Cuando analizamos la tipología de participación, aquí sí que encontramos diferencia entre las familias que tienen a sus hijos en los centros con CA y las del centro tradicional. En las CA las familias tienen la opción de participar y participan, además del AMPA en grupos interactivos, tertulias dialógicas, trabajan en equipo mediante comisiones mixtas. Padres y maestros narran que en ocasiones es complicado implicar a las familias. En el centro tradicional solamente cuentan con el AMPA y señalan que tiene muy pocas familias asociadas ya que desde el centro educativo, dirección y profesorado, no se fomenta la participación.

En cuanto al modelo de participación, las madres del centro tradicional, pese a encontrarse su centro en el mismo barrio, no conocían la metodología de CA. Las familias de los centros en CA al igual que el profesorado consideran que los recursos que tienen no son todos los que necesitarían, que van avanzando con el apoyo y empeño tanto de las familias como del profesorado, ya que creen en esta nueva forma de enseñanza y participación, la dirección y el profesorado escucha las aportaciones de las familias y éstas sienten que forman parte del centro educativo de sus hijos, también consideran que el lenguaje dialógico que se emplea en el centro trasciende a toda la comunidad, ya que en sus casas lo ponen en práctica. La relación que mantiene el profesorado con las familias es fluida y cercana. En ambos grupos se detecta cierto descontento con el profesorado sustituto, ya que no suele estar implicado en el sistema educativo de CA.

## Conclusiones

Los centros en CA emplean el lenguaje dialógico para exponer ideas y resolver los conflictos que se puedan generar en el centro, esta forma de actuar trasciende a las familias y la comunidad. La participación familiar está vinculada a la situación laboral del profesorado, a mayor desregularización menor participación. Las CA son un proceso facilitador de participación familiar tanto en actividades como en la toma de decisiones del centro, es fundamental para el buen funcionamiento del mismo y consideran que en sus centros el trabajo se realiza en equipo.

La relación que mantienen las familias con el profesorado y la dirección del centro es fluida y colaborativa, consideran que a través de las comisiones mixtas las familias participan directamente en la organización y toma de decisiones del centro. Para los centros con CA la escuela es un espacio abierto al diálogo, y una herramienta de construcción de solidaridad entre las familias, las metodologías educativas que emplean construyen valores que favorecen la transformación de la comunidad donde se encuentran y en consecuencia de la sociedad. 🌐

## Referencias

- Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. 2013. «Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes». *Learning Environments Research*, 163, pp. 315-328.
- Altschul, I. 2011. «Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most?». *Social Work Research*, 35, pp. 159-170.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. 2007. Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100, pp. 311-323.
- Beck-Gernsheim, E. 2003. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós
- Bolívar, A. 2006. «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Cabero, J. 2014. Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17, 112-132. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10707
- Callejo, J. 2001. *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. 1997. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Coller, X. 2005. *Estudio de casos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dansereau, D. F. 1985. Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol 1: *Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De la Guardia Romero, R.M. 2002. Variables que mediatizan la participación educativa de las familias. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna. < dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=590613 >
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J.L. 2011. *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Flecha, R. 2015. Comunidades de aprendizaje. Sueños posibles para todas las niñas y los niños" en *AULA. De Innovación Educativa*", número 241.
- Galeano, M. 2004. "Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa". Fondo Medellín, Editorial Universidad EAFIT. Colombia.
- Genovard, C. y Gotzens, C. 1990. *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Glaser, G. y Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glasgow, N.A. & Whitney, P.J. 2009. *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.
- Gorz, A. 1995. *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.
- Grant, B. K. y Ray, J. A. 2013: *Home, School and Community Collaboration*. London, Sage.
- Harvard Family Research Project 2010. *Family Engagement as a Systematic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Hochschild, A. R. 2008. *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Barcelona: Ktz
- Ibáñez, J. 1986. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, Siglo XXI Editores.

- Ibáñez, J. 1989. Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social* Madrid, Alianza Editorial, 489-501.
- Includ-ed2008. Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. [www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm](http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm)
- Iturbe, X. 2012. La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias pedagógicas*, 19, 43-66.
- Kirby, J. 1984. *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Martín Criado, E. 1997. El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79: 81-112.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M.L. 1999. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Enseñanza del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Muñoz Serván, P. y Muñoz Serván, I. 2001: "Intervención de la familia. Estudios de ca-sos." En Perez Serrano, G. (coord.) op. cit.
- Naval, C. 2003. "Democracia y participación en la escuela", *Anuario Filosófico*, XXXVI/1.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. 1986. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.
- Roca, N 2010. "El proceso de desinstitucionalización de la vida familiar: La maternidad/paternidad en solitario por opción en España" en X Congreso Español de Sociología: "Treinta años de sociedad, treinta años de sociología"
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. 2009. *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Sennet R. 2007. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Shumow, L. (Ed) 2009. *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Swap, S. 1993. *Developing Home-school Partnership: from Concepts to Practice*. New York: Teacher College Press.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. 1986. The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Weiss, H.B.; Bouffard, S.M.; Bridglall, B.L. & Gordon, E.W. 2009. Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. *EQUITY MATTERS: Research Review*, 5, pp. 4-37.

## Sobre los autores/ About the authors

Leonor María Rita Aguerri San Rafael es Doctora y Licenciada en Sociología, también es Diplomada en Trabajo Social, en la actualidad es profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla, impartiendo las asignaturas de sociología del empleo y la formación y de sociología de la educación, anteriormente ha sido profesora en la Universidad Pablo de Olavide. Sus líneas de investigación son los estudios de género, las familias monoparentales y la educación. Marta Aguilar Gil es Doctora en Sociología, actualmente es profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla, también imparte docencia en un Master de la Facultad de Medicina de la Universidad de Alcalá (Madrid). Anteriormente fue profesora de Sociología en la Universidad de Castilla-La Mancha y también en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Ha colaborado en la cátedra de estudios latinoamericanos en la Universidad de Varsovia (Polonia) y ha sido investigadora

visitante en la Universidad de Coimbra (Portugal), en la Universidad de San Carlos (Guatemala) y en la Universidad de la Sorbona, París 1 (Francia).

## URL estable documento/stable URL

<http://www.gigapp.org>

El Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas (GIGAPP) es una iniciativa impulsada por académicos, investigadores y profesores Iberoamericanos, cuyo principal propósito es contribuir al debate y la generación de nuevos conceptos, enfoques y marcos de análisis en las áreas de gobierno, gestión y políticas públicas, fomentando la creación de espacio de intercambio y colaboración permanente, y facilitando la construcción de redes y proyectos conjuntos sobre la base de actividades de docencia, investigación, asistencia técnica y extensión.

Las áreas de trabajo que constituyen los ejes principales del GIGAPP son:

1. Gobierno, instituciones y comportamiento político
2. Administración Pública
3. Políticas Públicas

### Información de Contacto

Asociación GIGAPP.  
ewp@gigapp.org