



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

Máster en investigación en Ciencias Sociales.

Educación, Comunicación Audiovisual,

Economía y Empresa

Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS DE LA
PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS
EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN
DE UN CENTRO ESCOLAR
EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

Miryam Moreno de Lucas

Tutorizado por: D. Luis Mariano Torrego Egido

2014/2015

RESUMEN

La sociedad de la información ha supuesto cambios en la interacción de las familias, el entorno y la escuela. Por ello, para conseguir una educación coherente es necesario que familias y escuela caminen unidas, de manera que se organicen los aprendizajes entramando ambos agentes educativos. El siguiente trabajo, centrado en el proceso de transformación de un centro escolar en Comunidad de Aprendizaje, tiene como objetivo fundamental analizar diferentes aspectos de la participación de las familias: las formas de participación que se dan, los factores relevantes, las opiniones y valoraciones, así como las ventajas y limitaciones de la misma. Igualmente, se proponen recomendaciones de mejora. Para ello, se desarrolla una investigación cualitativa desde un enfoque interpretativo y naturalista, utilizando como técnicas principales de obtención de la información la participación observante-observación participante, entrevistas en profundidad, entrevistas informales, análisis de documentos y diario de la investigadora.

Palabras clave: participación, familias, escuela, proceso de transformación, Comunidad de Aprendizaje e investigación cualitativa.

ABSTRACT

Information Society has resulted in various changes in the interaction between families, their environment and the school. Thus, reaching a coherent education requires that families and school system go hand in hand, developing learnings that entangle both educational agents. This work, focused on the transformation process of an educational establishment into a learning community, has as its main goal analyzing different issues of family involvement: the actual patterns of family participation, the main related elements, opinions and ratings as well as its advantages and limitations. Likewise, referrals for its improvement are provided. For this, a qualitative research has been conducted from an interpretative and naturalistic scope, using observant participation-participant observation, in-depth interviews, informal interviews, document analysis and research diary as the main tools for data collection.

Keywords: Participation, families, school, transformation process, Learning Community and qualitative research.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	1
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	2
3. OBJETIVOS	4
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	5
1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA.....	5
2. FORMAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR.....	6
3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA.....	9
3.1. Requisitos para la participación.....	9
3.2. Factores que influyen en la participación de las familias.....	10
4. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA DENTRO DEL MARCO NORMATIVO ESPAÑOL.....	15
4.1. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985).....	15
4.2. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).....	15
4.3. Ley Orgánica de la participación, evaluación y gobierno de los centros (LOPEGCE, 1995)	15
4.4. Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002).....	16
4.5. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).....	16
4.6. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	17
5. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	18
5.1. Concepto y principios pedagógicos.....	18
5.2. Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación en CdA	18
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	23
1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN UTILIZADO. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	23
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	25
3. METODOLOGÍA.....	25
3.1. Diseño de la investigación.....	26
3.2. Muestra	27

3.3. Acceso al campo	28
3.4. Técnicas e instrumentos	29
3.4.1. Observación participante – participación observante	30
3.4.2. Entrevistas individuales en profundidad	31
3.4.3. Entrevistas informales	35
3.4.4. Análisis de documentos.....	36
3.4.5. Registro anecdótico	37
3.4.6. Cuaderno de campo	38
3.4.7. Diario de la investigadora	38
3.5. Metodología para el análisis de datos.....	38
3.6. Cronología del proceso de investigación.....	40
3.7. Implicaciones éticas.....	41
3.8. Criterios de credibilidad	42

CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO 46

1. ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS DEL ENTORNO ESCOLAR.....	46
1.1. Contexto social y cultural: el barrio	46
1.2. El centro.....	47
1.2.1. Características físicas del centro	48
1.2.2. El alumnado y sus familias.....	49
1.2.3. El profesorado	49
2. CUÁNDO Y CÓMO SURGIÓ LA IDEA DE TRANSFORMAR EL CENTRO EN Cda Y QUÉ MOTIVÓ EL CAMBIO	50

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS 52

1. FORMAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR.....	52
1.1. Antes de la transformación	52
1.2. Después de la transformación.....	53
2. EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR.....	60
2.1. Valoración de la participación	60
2.1.1. Por el centro	60
2.1.2. Por las propias familias	61
2.2. Ventajas de la participación.....	61
2.2.1. Para el alumnado	61
2.2.2. Para las familias	66
2.2.3. Para el profesorado.....	70

2.2.4. Para el centro y otros	71
2.3. Limitaciones de la participación	72
2.3.1. Para el alumnado	73
2.3.2. Para las familias	73
2.3.3. Para el centro	77
3. VARIABLES Y FACTORES RELEVANTES EN LA PARTICIPACIÓN.....	77
3.1. Conocimientos y formación.....	77
3.2. Motivación y energía	80
3.2.1. Motivación de las familias y del alumnado	80
3.2.2. Motivación del profesorado y del equipo directivo.....	88
3.2.3. Miedos de las familias, equipo directivo y profesorado.....	91
3.2.4. Dudas de las familias.....	93
3.2.5. Disconformidad de las familias con el procedimiento de toma de decisión	93
3.2.6. Deseos, expectativas de la comunidad	93
3.2.7. Próximos proyectos	94
3.3. Organización y contexto	94
4. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DE PARTICIPACIÓN ANALIZADA	97
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO	101
1. CONCLUSIONES	101
2. LIMITACIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES.....	109
LISTA DE REFERENCIAS.....	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	29
Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis	40
Tabla 3. Características físicas del centro	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Requisitos de la participación. 9

ÍNDICE DE ANEXOS (Incluidos en CD)

ANEXO 1. Entrevista a la presidenta del AMPA (E1 PA)

ANEXO 2. 1ª Entrevista a la jefa de estudios (E2 JE)

ANEXO 3. 2ª Entrevista a la jefa de estudios (E3 JE)

ANEXO 4. Entrevista madre gitana (E4 MaG)

ANEXO 5. Entrevista madre que imparte clases de español a las madres marroquíes (E5 Ma 15)

ANEXO 6. Diario de la investigadora

ANEXO 7. Guiones de las entrevistas

ANEXO 8. Modelo de autoevaluación para organizaciones educativas

ANEXO 9. 1ª y 2ª convocatoria (con el voto) a las familias para informar y tomar la decisión de transformar el centro en Comunidad de Aprendizaje (CdA).

ANEXO 10. Calendario de la formación sobre CdA realizada en la fase de sensibilización

ANEXO 11. Hoja de valoración de los grupos interactivos

ANEXO 12. Actas de las Comisiones mixtas

ANEXO 13. Otras hojas informativas relevantes enviadas a las familias

ANEXO 14. Información de la Web, Facebook y Twitter del centro

ANEXO 15. WhatsApp formado por madres y padres del centro

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La actual sociedad de la información ha supuesto numerosas transformaciones. Una de las que más nos interesan en este trabajo tiene que ver con los cambios en la interacción de las familias, el entorno y la escuela derivada de que el aprendizaje ya no depende tanto de lo que sucede en la escuela como de la correlación entre lo que acontece en el aula y lo que ocurre en el resto de los lugares donde los niños y niñas se desenvuelven. La escuela ya no es el principal suministrador de conocimiento; los medios de comunicación y, en general, todo el entorno global e inmediato le hacen una competencia que es preciso tener en cuenta.

Por ello, para conseguir una educación coherente es necesario que familia y escuela caminen unidas; las familias no pueden delegar en la escuela la educación de sus hijos e hijas ni la escuela puede estar cerrada a las familias sino que ha de ser flexible y promover la participación de las mismas. Hay que organizar los aprendizajes entramando ambos agentes educativos, sin olvidar los componentes del entorno. Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) pueden ser una vía de solución pues permiten una reorganización más democrática y efectiva de los centros.

El siguiente trabajo muestra como ejemplo un Centro Escolar de Educación Infantil y Primaria (CEIP) recientemente transformado en CdA y pretende analizar diferentes aspectos de la participación de las familias en el mismo a lo largo del proceso de transformación.

1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Hemos organizado el trabajo de la siguiente manera:

En el primer capítulo justificamos el tema elegido y definimos los objetivos que nos han guiado a lo largo del proceso de investigación.

En el segundo capítulo establecemos las bases teóricas de la participación de las familias en la escuela, las formas de participación, los factores que influyen en la misma, el marco normativo español y, por último, exponemos aspectos básicos de las CdA.

En el tercer capítulo, dedicado a la metodología, explicamos el método de investigación utilizado, el diseño, la muestra, el acceso al campo, las técnicas e instrumentos de obtención de información empleados, así como la metodología para el análisis de datos, la cronología del

proceso de investigación y, finalmente, las implicaciones éticas y los criterios de credibilidad que hemos adoptado.

En el capítulo cuarto, realizamos la descripción del contexto, por un lado, mediante el análisis de las características del entorno escolar (el barrio y el propio centro con su alumnado, familias y profesorado) y, por otro lado, explicando cuándo y cómo surgió la idea de transformar el centro en CdA y qué motivó el cambio.

En el capítulo quinto, analizamos los resultados obtenidos ordenando la información recogida a través de categorías y subcategorías. De este modo, analizamos las distintas formas de participación familiar que se dan en el centro, la valoración que hacen de ella los distintos agentes educativos, las ventajas y limitaciones de la misma, los factores que influyen en dicha participación y, para terminar, unas breves recomendaciones de mejora.

En el capítulo sexto, mostramos las conclusiones a las que hemos llegado una vez llevada a cabo nuestra investigación, así como las limitaciones de esta y las futuras líneas de trabajo.

Por último, exponemos las referencias bibliográficas de las que nos hemos servido para desarrollar el presente trabajo.

A todo esto hay que añadir un apartado de anexos entregados en formato digital en el que se incluyen los guiones y transcripciones de las entrevistas realizadas, el diario de la investigadora y diversos documentos y producciones del centro que hemos considerado relevantes para nuestra investigación.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El tema de la participación de la familia en la escuela y de las relaciones que se establecen entre ambos agentes educativos siempre me ha resultado interesante, primero a nivel profesional y, desde que soy madre, también a nivel personal.

Mi interés profesional hace referencia, principalmente, al trabajo que he desarrollado durante trece años como logopeda en un centro de atención temprana en el que atendía a niños y niñas de 0 a 3 años (y de 3 a 6 años sin escolarizar) con alguna dificultad en el desarrollo del lenguaje y, por supuesto, a sus familias. Asimismo, en los casos en los que el niño o la niña era atendido por otro servicio como hospital, guardería o escuela infantil, también mantenía una relación de coordinación con sus respectivos profesionales. La experiencia me ha hecho comprobar que la participación de las familias es clave en la evolución del niño/a; de modo que,

aquellas que se implicaban conseguían una mayor y más pronta evolución de sus hijos/as que aquellas que, en similares dificultades presentadas por sus hijos/as, no participaban o lo hacían en menor medida.

A nivel general, las familia solían manifestarme su agrado en cuanto a la estrecha relación que se establecía entre profesional y familia e incluso después, cuando sus hijos se escolarizaban y, por ello, dejaban de asistir al centro en el que trabajaba, me expresaban más que nunca que echaban de menos esa relación de confianza y cooperación que se creaba con la profesional porque en el colegio no la tenían ni siquiera con la tutora o el tutor de sus hijos/as. Lo que más me chocaba es que eran muchas las familias que se quejaban de que solo habían visto a la tutora dos veces en todo el curso, salvo en el caso de los/as niños/as que, por motivos de presentar dificultades de aprendizaje y/o comportamiento, se habían puesto en contacto con la familia alguna vez más. Ante estas quejas que me manifestaban, siempre les decía que, si querían, podían solicitar más tutorías con el tutor o tutora. La respuesta de las familias solía referirse a que o bien no recibían mucha información de los profesionales respecto a la evolución de sus hijos/as o bien les daba la sensación que si solo iban a preguntar por sus hijos/as (sin tener ningún problema) el/la tutor/a les hacía ver que no era necesaria esa reunión. Por otro lado, cuando hablaba con maestros/as que se encontraban trabajando en distintos colegios se quejaban de que las familias delegaban todas las responsabilidades de educación en ellos/as. La posibilidad de tener contacto constante con personas de uno y otro lado (familias y maestros/as) me ha mantenido a lo largo de los años, por un lado, en un relativo equilibrio de opiniones y, por otro, en un interés por estudiar las percepciones y representaciones que las escuelas tienen sobre las familias y viceversa.

Mi interés personal es más reciente. Ahora que soy madre de una niña que va a la guardería y de otra que va al colegio, me doy cuenta, de una manera mucho más visceral, de lo imprescindible que resulta la existencia de una adecuada relación familia-escuela y su determinación para conseguir una buena participación de la familia en la escuela. Formar parte de la comunidad educativa del colegio de mi hija mayor, vivir la fabulosa experiencia de su transformación en CdA y tener la posibilidad de poder contribuir a mejorar la participación de las familias en el centro del que soy parte han supuesto el mayor incentivo para embarcarme en este trabajo de investigación.

3. OBJETIVOS

Como afirma Stake (1998), la organización en torno a declaraciones de objetivos, aleja la investigación de la confusión y la acerca a la comprensión y la explicación. Con esa pretensión, los objetivos que definimos en nuestra investigación son los siguientes:

- Valorar las formas de participación y los procesos que se han desarrollado en el centro para implicar a las familias en la transformación del colegio en CdA.
- Analizar las variables y factores relevantes en la participación de las familias en el centro.
- Analizar las distintas opiniones y valoraciones que se realizan de la participación de las familias, así como las ventajas y limitaciones de la misma.
- Proponer recomendaciones para mejorar la situación de participación analizada.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

El término participar es definido por el Diccionario de la Lengua Española (DRAE) como: “tomar parte en algo (acepción primera), “recibir una parte de algo” (en su acepción segunda), “tener una sociedad o negocio o ser socio de ellos” (en su acepción cuarta) y “dar parte, noticiar, comunicar” (acepción quinta).

Lo importante en nuestro estudio es analizar cómo las familias toman parte en ese algo que es la escuela, o si, como apunta Issó (2011), consideramos el centro educativo como una especie de microsociedad, se podría decir que las familias de los alumnos y alumnas deben tener parte en esa sociedad que es la escuela. Además, como se puede observar en estas definiciones, la participación incluye las acciones de dar y recibir. Igualmente, implica tener algo en común y, por tanto, la existencia de una comunidad; por lo que participación y comunidad están intensamente ligadas.

Redondo (1999) afirma que no hay comunidad sin participación y que es precisamente la participación la que la hace posible. Efectivamente, no es posible una verdadera comunidad, si no se tiene parte en algo común, esto es, si no hay participación. Por su lado, Naval (2003) añade que la participación y la comunidad son dimensiones fundamentales de la democracia. Al ser la participación la esencia de la comunidad es, igualmente, una condición de posibilidad de la democracia. Puesto que el centro objeto de estudio ha apostado por su transformación en una escuela democrática, la participación ha de constituir un elemento indispensable en la misma, ha de ser consustancial a la labor educativa y debe afectar a la totalidad de la comunidad educativa, cuyos colectivos más representativos son el profesorado, el alumnado y las familias. Eso sí, es deseable y beneficiosa la participación de otras personas y sectores de la comunidad o el entorno.

Otra definición de participación educativa que incluye el término “comunidad” es la aportada por Sánchez, Galán y Fernández (1995) y la consideran como un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir unas metas comunes, implicándose en la toma de decisiones y en las tareas que se derivan de dichas metas.

Bas y Pérez de Guzmán (2010) entienden la participación de las familias como una “implicación comprometida, voluntaria y responsable para coadyuvar a la determinación y toma

de decisiones sobre los objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella, a su logro” (p. 60).

Para Santos Guerra (1996) participar es una acción social que consiste en intervenir de forma activa 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.

Por último, Guardia Romero (2002) señala tres rasgos que definen la participación educativa: posesión de la información necesaria para ser protagonista de las acciones, posesión del sentimiento de formar parte de un proyecto relativo a esas acciones y hacer referencia a valores sociales por los que los participantes legitiman su intervención.

Con todo, la participación a la que nos referimos constituye un proceso que significa adquirir compromisos a través de la toma de decisiones de común acuerdo entre todos los miembros de la comunidad, es decir, estar abiertos al dialogo y a la negociación, estar informados, opinar, gestionar, ejecutar, implicarse y comprometerse en los proyectos educativos que van surgiendo. En este sentido, familia y escuela han de desarrollar un alto sentido de pertenencia, para actuar sobre los problemas que afectan a estas instituciones y encontrar entre todos las soluciones.

2. FORMAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Muchas y variadas son las clasificaciones que diferentes autores han realizado de las formas de participación familiar. Por ejemplo, Naval (2003) señala, dependiendo del grado de influencia de la decisión de los colaboradores, tres tipos de participación: decisoria, consultiva y activa, en las cuales, la primera incluye a las otras dos.

Bolívar (2006), realizando una síntesis del trabajo de Epstein (1988, 1992) identificó seis tipos de implicación entre escuela, familia y comunidad importantes para la mejora de la relación entre dichos agentes educativos y el aprendizaje del alumnado:

- Ejercer como padres: ayudar a las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los/as niños/as como alumnos/as y facilite a las escuelas comprender a las familias.
- Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso del alumnado.
- Voluntariado: las familias son bienvenidas a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades del alumnado.

- Aprendizaje en casa: proporcionar información, sugerencias y oportunidades a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos/as en casa en lo relativo al trabajo escolar.
- Toma de decisiones: participación de las familias en los órganos de gobierno de la escuela.
- Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a la escuela, al alumnado y a sus familias, así como estos a la comunidad.

Martiniello (1999), citada por Huerta (2010), propone la siguiente clasificación de los tipos de participación y apoyo de las familias a las escuelas:

- Como responsables de la crianza: contribuyen a que el alumnado acuda a la escuela en las mejores condiciones de salud física y emocional.
- Como educadores: apoyan a sus hijos/as en la realización de actividades académicas en casa o fuera de la escuela.
- Como agentes de apoyo escolar: se encargan de las aportaciones económicas, el material necesario, la dedicación de tiempo a la escuela y la realización de trabajos de apoyo a la infraestructura y mantenimiento.
- Como agentes con poder de decisión: al formar parte de consejos escolares consultivos y directivos.

Rivas (2007), citando a Kohl, Lengua y McMahon (2000), señala seis formas de materializar la participación de las familias:

- La participación de las familias en el entorno escolar.
- La participación de las familias en la educación de sus hijos/as realizando tareas en casa.
- El apoyo que las familias ofrecen a la escuela.
- El contacto entre familias y educadores/as.
- La calidad de la relación entre familias y profesorado.
- La percepción del profesorado sobre el rol que desempeñan las familias.

En este estudio nos hemos basado en la clasificación de las formas de participación familiar que presentamos a continuación establecida por el proyecto INCLUD-ED en INCLUD-ED Consortium (2011) porque está promovida por el mismo grupo que impulsa el modelo de

CdA y en las explicaciones de Flecha, García, Gómez y Latorre (2009), Gatt y Petreñas (2012) y Martínez y Niemela (2010).

- **Informativa:** las familias son convocadas en la escuela a reuniones (una o más) en las que reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que los expertos ya han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones del centro y son consideradas clientes del mismo. INCLUD-ED ha demostrado que este tipo de participación no tiene, por sí misma, un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado ni en la mejora del clima de convivencia.

- **Consultiva:** la participación se limita a consultar a las familias y se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro (AMPA y Consejo Escolar). Las familias no suelen tener oportunidad para hacer aportaciones sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado. Además, las familias pertenecientes a los grupos más vulnerables no suelen estar representadas en los órganos de gobierno.

- **Decisiva:** los miembros de la comunidad (familias, docentes, personal no docente y otros agentes educativos) tienen una participación representativa en los órganos de toma de decisiones. Así, todas las voces están incluidas en decisiones sobre temas de importancia para el centro.

- **Evaluativa:** las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación de la escuela en general y de los progresos escolares de los alumnos y alumnas en particular. Estas evaluaciones conjuntas favorecen la mejora diaria de las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas y el centro fomentando, asimismo, la toma de decisiones continua.

- **Educativa:** las familias y otros miembros de la comunidad participan en actividades educativas en dos sentidos: en actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar (por ejemplo, en los grupos interactivos) como extraescolar (por ejemplo, en la biblioteca tutorizada) y en actividades de formación para las propias familias que respondan a sus necesidades. Esta participación permite que el centro gane en recursos humanos que sirven de apoyo al aprendizaje del alumnado y, además, mejora la inclusión social y educativa y promueve que la escuela adquiera más sentido para los alumnos y alumnas.

Estas formas de participación de las familias en la escuela no constituyen una escala de menor a mayor grado de relevancia, sino una clasificación en la que las dos primeras formas tienen un menor impacto potencial y las tres siguientes lo tienen mayor. Son las que implican un mayor grado de participación (decisoria, evaluativa y educativa) las que mayor probabilidad tienen de influir positivamente sobre el aprendizaje y las que mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado.

3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

3.1. Requisitos para la participación

Para que las familias y otros miembros de la comunidad educativa participen en la escuela, como manifiestan Guardia Romero (2002) y Kñallinsky (1999), han de querer, saber y poder participar.

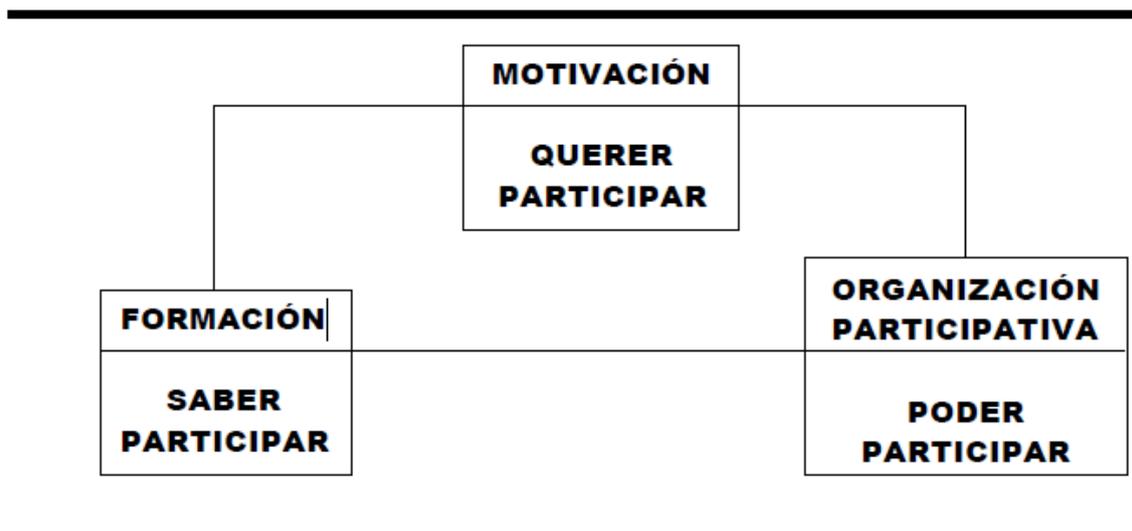


Figura 1. Requisitos de la participación. Adaptado de “Gestión participativa de las asociaciones”, por Equipo Claveles, 1994, Madrid: Editorial Popular.

3.1.1. Querer participar: motivación

Como se puede ver en la Figura 1, que las familias estén motivadas es una condición fundamental para que participen. Según Guardia Romero (2002), esta motivación puede estar vinculada a tres ejes relacionados entre sí:

- El interés subjetivo o ideológico: las familias tendrán más ganas de participar en el centro cuanto más compartan las ideas, intereses, objetivos y necesidades del centro y de los integrantes que conforman la comunidad educativa.
- La satisfacción socioafectiva: las familias querrán participar más en tanto que perciban un reconocimiento social fruto de su participación. Esto les llevará a reforzar el sentimiento de pertenencia con el centro educativo y con el proyecto que en él se implementa al sentirse miembros y responsables de la comunidad.

- La percepción de la “rentabilidad”: las familias participarán más si consideran que las propuestas y acciones que se desarrollan en el centro y para las cuales es necesaria su participación son útiles, es decir, conllevan beneficios.

3.1.2. Saber participar: formación

Para que las familias participen en la escuela también es necesario que sepan cómo hacerlo y, para ello, precisan formación: por un lado, sobre el proyecto del centro (en nuestro caso, sobre los principios en los que se asienta una CdA) y sobre el desarrollo de las actividades educativas o de otro tipo en las que pueden participar (por ejemplo, grupos interactivos) y, por otro lado, formación relativa al funcionamiento organizativo del centro y habilidades de comunicación y cohesión en la comunidad escolar.

3.1.3. Poder participar: organización participativa

Otra condición necesaria para que se dé la participación de las familias es que éstas puedan participar y, para ello, es fundamental contar con las estructuras organizativas adecuadas. Primero, es básico que estén informadas, con antelación para que puedan organizarse, de las actividades en las que pueden participar. Igualmente, es preciso que algunas de las acciones de participación se lleven a cabo en horarios no laborales de las familias.

Además de estos requisitos que acabamos de explicar, muchas son las investigaciones que manifiestan que el primer paso para fomentar la participación de las familias tiene que venir por parte de la escuela. La participación debe ser promovida, alimentada y educada por y desde la escuela, en el alumnado, en las familias y en el resto de la comunidad.

Sanders & Sheldon (2009) señalan que corresponde a los directores de las escuelas llegar a que las familias se impliquen y para ello proponen que deben ayudar a docentes y familias a trabajar colaborativamente de igual a igual, gestionando el poder entre ambas partes y a crear relaciones basadas en la confianza entre todos los miembros de la comunidad.

Bolívar (2006) propone que debe ser la escuela, los docentes, quienes, en primer lugar, tienen que centrar los esfuerzos ya que son el motor del cambio y de ellos depende poner en marcha las dinámicas facilitadoras de la participación. Del resto de los participantes de la comunidad educativa depende el compromiso y la responsabilidad de participar.

3.2. Factores que influyen en la participación de las familias

Muchos son los factores que repercuten en la participación de las familias. En este estudio tendremos en cuenta los siguientes:

3.2.1. Creencias del profesorado sobre la participación de las familias

Cuando el profesorado y el equipo directivo consideran que la participación de las familias y la comunidad es importante para aumentar el éxito escolar y mejorar la calidad de la escuela invierten tiempo, energía y recursos para aumentar la participación (Kim, 2009).

Sin embargo, como señala Bolívar (2006), si los docentes consideran que la educación es tarea exclusiva del centro y de su profesorado entenderán que la participación de las familias es una intromisión en asuntos que no les pertenecen. Afortunadamente, la dinámica dialógica de la sociedad fomenta una ruptura con el monopolio de las personas consideradas “expertas”. Cada vez más, se considera que no hay expertos que tengan toda la verdad sino que todas las personas pueden contribuir al conocimiento y aportar argumentos recolectados de distintas fuentes, así como de su experiencia vital (Aubert & Soler, 2007).

3.2.2. Percepciones del profesorado sobre las familias

Las percepciones y creencias que los docentes tienen sobre las familias de su escuela influyen en la disposición, comportamiento y actitud que tendrán en los encuentros con ellas (Epstein, 1986; Kim, 2009). Si estas percepciones y creencias son negativas el profesorado tendrá poca disposición a la interacción, una actitud distante y escaso interés en lo que las familias puedan aportar y, por ello, no promoverá la participación; además, al ver que las familias no participan, el profesorado confirma y refuerza sus percepciones iniciales generando un círculo vicioso (Kim, 2009). Por el contrario, si son positivas, aumentará la tendencia a buscar momentos de interacción, a invitar a la participación, a establecer diálogos más igualitarios, a explicitar altas expectativas hacia las acciones de las familias en el centro y a tener una actitud receptiva y colaboradora.

Un aspecto fundamental en la participación es mantener altas expectativas hacia las aportaciones que todas las familias pueden hacer a la escuela, sobre todo las familias en situación de exclusión pues no son pocas las personas que mantienen bajas expectativas hacia las capacidades de estas familias respecto a la tarea educativa con sus hijos e hijas (Redding, 2000) y también respecto a su capacidad de comprender cuestiones y decisiones de tipo pedagógico y curricular (Díez Palomar, Gatt y Racionero, 2011). La realización de actuaciones en las que se promueve la participación de las familias en actividades educativas dirigidas al alumnado, como los grupos interactivos, no solo mejora los resultados escolares y la convivencia en los centros sino que transforman las percepciones del profesorado hacia el alumnado y las familias (Díez Palomar et al., 2011) eliminando, consiguientemente, los estereotipos y prejuicios hacia ellos.

3.2.3. Recursos del profesorado

Por un lado, el profesorado tiene que disponer del tiempo para involucrar a las familias a participar en la escuela. Eso sí, la implicación de la comunidad en su conjunto permite contar con muchos más recursos disponibles, no solo para aumentar la participación de más familias y personas de la comunidad, sino para mejorar el rendimiento escolar de todos los alumnos y alumnas (INCLUD-ED, 2012).

Por otro lado, diversos autores, como Redding (2000), señalan las carencias de formación del profesorado en lo relativo a la participación de las familias. Investigaciones demuestran que cuando el profesorado recibe esta formación, mejora sus competencias y, por tanto, su autoconfianza, lo que redundará en una mayor iniciativa para que las familias participen en la escuela (Kim, 2009). En concreto, en las CdA, que consideran la conexión con las familias y la comunidad uno de sus ejes principales, la formación en este tema es ineludible.

3.2.4. Interacciones entre las familias y el profesorado

Ante todo, es imprescindible que exista un buen clima escolar pues promueve que las personas se comprometan con la escuela y se respeten mutuamente, lo que permite que tanto el profesorado como el alumnado y sus familias contribuyan al desarrollo de una visión común sobre la escuela y de un horizonte de futuro compartido (Cohen, McCabe, & Michelli, 2009).

Además, como apunta Garreta (2010), si la dinámica del centro transmite disponibilidad e, incluso, consideración y afecto, la percepción de las familias mejora al considerar más cercano el centro y los/as docentes, pudiendo conducir a una mayor participación de las familias. Por el contrario, una dinámica estricta en cuanto a momentos y espacios de relación y vigilante respecto a los límites de la implicación de las familias genera todo lo contrario.

Un ambiente de bienvenida favorece la confianza entre los diferentes miembros de la comunidad escolar; esta confianza pasa por generar oportunidades frecuentes para una comunicación de doble vía entre familiares y profesorado (Hoover-Dempsey et al., 2005). Las relaciones de confianza basadas en el reconocimiento de las familias como compañeras en el desarrollo educativo de los niños y niñas y el respeto mutuo aumentan sus deseos de participar (Mapp, 2003). A este respecto, la escuela debe mostrar que las diferentes culturas e idiomas de los miembros de la comunidad educativa no solo son bienvenidos sino que son apreciados y respetados (Ji & Koblinsky, 2009).

Un clima de apertura, bienvenida, confianza y respeto hacia todas las familias sienta las bases para que se pueda crear una comunicación de doble vía y trascender la lógica de la participación meramente informativa (INCLUD-ED Consortium, 2011).

La comunicación entre las familias y el profesorado puede darse de manera más formal (en espacios y tiempos preestablecidos) o más informal (sin cita previa y no necesariamente en un despacho). Es importante que los encuentros informales sean posibles, frecuentes y bienvenidos (Besalú, 2010) pues diversas investigaciones han mostrado que las familias prefieren un trato más informal y cercano.

Por otro lado, para Aubert, García Yeste y Racionero (2009), que estas interacciones estén basadas en el diálogo igualitario es una condición esencial en un modelo de relaciones orientado a la colaboración entre actores que comparten responsabilidades. En un diálogo igualitario las voces tradicionalmente silenciadas podrán hacerse oír y podrán contribuir a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados. Esta idea de diálogo igualitario se sostiene sobre la base de los planteamientos de Habermas (2003) en relación con la acción comunicativa. Los “actos comunicativos dialógicos (...) permiten avanzar hacia una escuela más inclusiva y de mayor calidad” (Flecha, 2009, p. 166).

No obstante, el aumento del contacto y la cercanía entre profesorado y familias no es suficiente para crear vínculos emocionales que les permitan comprenderse (Hargreaves, 2001). También es necesario que reconozcan, empaticen y reconcilien las diferentes perspectivas que ambos tienen respecto a la educación de los niños y niñas. Para conseguir esto, diferentes autores/as, como Love (1996), han señalado la importancia de mantener contacto con las familias tanto para hablar sobre las dificultades que inevitablemente van surgiendo en la vida escolar, como para informar de los progresos y celebrar los éxitos conseguidos.

Como en cualquier relación de convivencia, es normal que entre familia y escuela surjan situaciones conflictivas pero, si se ha creado una base de relaciones respetuosas y dialógicas entre ambas, se resolverán más fácilmente (Auerbach, 2011) e incluso se puede fortalecer la relación de cooperación.

Por otro lado, para favorecer el establecimiento de unas relaciones de colaboración y un ambiente de confianza el profesorado debe ofrecer a las familias invitaciones específicas a la participación, las cuales, son un importante factor motivacional ya que ponen de relieve que la escuela espera y quiere que las familias participen (Hoover-Dempsey et al., 2005).

3.2.5. Interacciones entre el profesorado

El trabajo de Flecha (2009) recoge que si las voces del profesorado que mantiene una perspectiva negativa hacia las familias (o hacia ciertos grupos de familias) y su participación, se instala en el diálogo interno del resto de profesores y profesoras, esto va a afectar negativamente a sus interacciones con las familias, o con ciertos grupos de familias. Por el contrario, si las

voces que predominan son las que mantienen visiones positivas, afectarán a las interacciones también de manera positiva.

Asimismo, Epstein & Dauber (1991) señalan que las percepciones que el profesorado tiene sobre sus compañeros/as pueden facilitar o dificultar la participación familiar. Los ambientes en los que el profesorado siente que comparte sus esfuerzos con el resto de compañeros/as, cuentan con programas de participación familiar más sólidos.

También son importantes las interacciones entre los profesores en los momentos y espacios de formación (por ejemplo, en tertulias pedagógicas dialógicas), investigación y evaluación, ejes transversales de las CdA sobre los que se sustenta la transformación de los centros (Gómez Alonso, 2006).

3.2.6. Interacciones entre las familias

El hecho de que las familias estén conectadas entre sí y hagan uso de sus redes sociales para obtener información sobre lo que ocurre en la escuela, favorece la participación y, a su vez, esta participación les permite ampliar sus redes sociales (Diani, 2004).

Además, en contextos en los que hay diversidad étnica y cultural, para Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha y Racionero (2008) las interacciones entre las familias de diferentes culturas en espacios de diálogo son la mejor forma de acabar con los prejuicios racistas.

Las familias también pueden ser promotoras de la participación familiar de forma organizada desde la escuela. Sobre todo las familias más reticentes a participar pueden beneficiarse si mantienen contactos positivos con otras familias del centro escolar (Hoover-Dempsey et al., 2005; Redding, 2000).

Por último, las AMPA, en tanto que cuentan con reconocimiento administrativo, pueden tener un importante papel tanto en la generación de redes sociales entre las familias como en el desarrollo de iniciativas organizadas para favorecer la participación (Garreta, 2008). Para este autor, el mayor reto está en incorporar a todos los padres y madres con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de conseguir la mejor educación posible para sus hijos e hijas.

4. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA DENTRO DEL MARCO NORMATIVO ESPAÑOL

Tanto la Constitución Española como las leyes educativas desde 1970 a 2013 contemplan, en mayor o menor medida, la colaboración de las familias en la escuela.

Nuestro propósito en este apartado no es más que señalar la mención que se hace en cada una de ellas (desde la Ley de 1985) sobre la participación de las familias en los centros escolares.

4.1. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

En el artículo 5 se reconoce la libertad de asociación de los padres y madres teniendo entre sus objetivos colaborar en las actividades educativas del centro y promover la participación en lo concerniente a la gestión del mismo. Estas asociaciones pueden además promover federaciones y confederaciones.

No obstante, la aportación más importante de esta Ley está, quizá, en la creación del Consejo Escolar del Estado y la regulación de la implantación de los Consejos Escolares, como máximo órgano de gobierno, en todos los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos. Los artículos 41 y 56 hacen referencia al Consejo Escolar y se determina que el número de padres y madres y de alumnos/as, elegidos por y entre ellos mismos, no puede ser inferior a un tercio del total de miembros del Consejo.

4.2. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La LOGSE no realiza ninguna modificación a la LODE con respecto al gobierno y control de los centros. En su artículo 2.3. contempla el derecho de los padres a participar para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

4.3. Ley Orgánica de la participación, evaluación y gobierno de los centros (LOPEGCE, 1995)

En su artículo 2.2. manifiesta que los padres podrán participar en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones. También el artículo 3 contempla la participación de los padres en las actividades escolares complementarias o extraescolares.

4.4. Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002)

Aunque esta Ley no llegó a aplicarse, en ella se observa un retroceso en cuanto a participación de las familias y gestión democrática en la escuela.

En su artículo 2 establece el derecho de los padres a participar en el control y gestión del centro educativo y, también, a ser escuchados en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos. Asimismo, se considera el deber de los padres de conocer y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos en colaboración con los profesores y los centros.

En su artículo 3 se menciona el derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.

En cuanto a la etapa de Educación Infantil, uno de los objetivos contempla que los centros escolares cooperarán estrechamente con los padres ayudándoles a ejercer su responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.

En su artículo 42.5 recoge que las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

En su artículo 74 diferencia entre órganos de gobierno de los centros docentes y órganos de participación en el control y gestión de los mismos.

En su artículo 75 expresa que formarán parte de los órganos de gobierno únicamente los integrantes del equipo directivo, excluyendo de la posibilidad de gobernar al Claustro y al Consejo Escolar. Por tanto, se recortan las funciones del Consejo Escolar y no se reconoce la participación de los padres en el gobierno de los centros.

4.5. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

Esta Ley, desde su título preliminar, concede más importancia a la participación de las familias en el proceso educativo. Establece que las familias deben colaborar estrechamente y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Entre las funciones del profesorado está la de informar de manera periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como orientarlas para conseguir una mejor cooperación en el mismo.

En su artículo 1 considera, como dos de los principios en los que se inspira el sistema educativo español, la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes y, también, el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesorado, centros, administración, instituciones y el conjunto de la sociedad.

En su artículo 118 establece que para poder hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de los niños/as, las administraciones han de adoptar medidas que promuevan la colaboración efectiva entre familia y escuela.

Esta Ley atribuye al director del centro la competencia de impulsar la colaboración con las familias.

En su artículo 127 recupera el carácter de órgano de gobierno del Consejo Escolar, manteniendo la misma composición establecida por la LOPEG y la LOCE.

4.6. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

Esta Ley modifica parcialmente a la LOE e introduce cambios que afectan de manera significativa a la participación de los padres y madres en los centros y en sus órganos colegiados, suponiendo un retroceso en este ámbito.

Incorpora una mención explícita que reconoce el derecho de los padres a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos.

Mantiene los derechos de los padres, madres y tutores legales contenidos en la LODE.

Por otro lado, aunque conserva la presencia de los padres, madres y tutores legales del alumnado en el Consejo Escolar éste pierde su función decisoria y pasa a ser únicamente un órgano consultivo.

El director, nombrado por la administración, gana en poder, puede tomar decisiones personalmente y, entre sus competencias, recogidas en el artículo 132 están la de impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

En definitiva, las formas de participación familiar en el centro escolar se limitan a la informativa (derecho a la información y el asesoramiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas) y consultiva (siendo miembro del Consejo Escolar).

5. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

A continuación, explicaremos qué es una CdA y las fases de su puesta en marcha dado que el centro escolar del que nos ocupamos en esta investigación se ha transformado recientemente en CdA.

La información de este apartado está sacada del nuevo Proyecto Educativo de Centro (PEC) que está en proceso de elaboración del colegio objeto de estudio, de Díez Palomar y Flecha (2010); Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls (2002); Soler (2004) y Valls (2000).

5.1. Concepto y principios pedagógicos

Valls (2000) define CdA de la siguiente manera:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (p. 8).

Este modelo educativo se basa en las teorías científicas internacionales que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI: las interacciones y la participación de la comunidad.

Los principios pedagógicos son los siguientes: la participación de todos los agentes educativos posibles, la centralidad del aprendizaje, altas expectativas hacia y de todo el alumnado y una evaluación permanente del proceso para que el progreso también sea permanente.

5.2 Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación en CdA

La filosofía de los principios de aprendizaje dialógico que fundamentan científicamente las actuaciones de las CdA se implanta paulatinamente siguiendo unas fases de transformación que exponemos a continuación:

5.2.1. Fase de sensibilización y formación

Consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto de CdA, así como las aportaciones científicas de investigaciones que muestran aquellas actuaciones de excelencia que han demostrado promover el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todos los niños y niñas en contextos plurales y diversos. Las evidencias se analizan de forma conjunta con la reflexión y análisis de los nuevos retos que se plantean en la sociedad y los retos que afronta el

centro educativo. En el presente centro esta fase se desarrolló durante el curso 2013/2014 con una duración intensiva de 30 horas. Participó casi todo el claustro y algunas familias. Lo impartieron ponentes pertenecientes a la Universidad especialistas en CdA. El profesorado nuevo que se incorpore al centro ha de adquirir el compromiso de formación.

5.2.2. Fase de la toma de decisión

Después de la formación, la comunidad educativa decide iniciar el proyecto con el compromiso de todos y todas. La decisión supone un debate entre todas las personas de la comunidad educativa sobre lo que implica la transformación de su escuela en CdA. El acuerdo de transformar el centro en CdA debe contar con el consenso del claustro, la aprobación del Consejo Escolar y las familias de forma mayoritaria, la implicación de las entidades, agentes sociales o asociaciones y el apoyo de la administración educativa. El hecho de participar de un proceso de toma de decisión es un elemento de formación en educación democrática tanto para el alumnado como para el profesorado, las familias y el resto de agentes de la comunidad educativa y supone vivir la escuela como propia porque es fruto de la construcción entre todos y todas. En este centro lo aprobó el claustro, la asamblea de padres, el Consejo Escolar y, además, se contó con la aprobación de las Áreas de Inspección y Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación.

5.2.3. Fase del sueño

Cuando la comunidad educativa ha tomado la decisión de transformar su centro en una CdA, todos los agentes de la comunidad educativa (familiares, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones, entidades) sueñan su escuela ideal. En el centro se colocaron los sueños en el árbol de los sueños y se hizo una gymkana y una fiesta. Es la fase donde más se evidenció la participación y “hubo gente de todo tipo padres, madres abuelos, vecinos, asociación de vecinos, instituciones como Cáritas, como Cruz Roja casi todos con los que participamos estuvieron soñando su cole ideal” (Anexo 2, E2 JE, p. 3). En esta etapa se forma una Comisión mixta, la Comisión del Sueño, encargada de organizar todo lo referente a esta etapa. Una vez finalizado el tiempo dedicado a soñar, se ordenan los sueños, se establecen las prioridades partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente. En una asamblea donde participó toda la comunidad educativa se acordaron decisiones sobre la planificación y se formaron las diferentes comisiones mixtas de trabajo. En este proceso es importante definir las funciones de cada comisión teniendo en cuenta que todas tienen la misma validez, que tienen que ser heterogéneas, que se debe delegar en ellas, que todas las personas de la comunidad pueden participar, que la organización del centro se sustenta en las comisiones y que estas tienen autonomía, capacidad de decisión y tienen que corroborarse en el

Consejo Escolar. La Comisión Gestora coordina y realiza el seguimiento de las otras comisiones e impulsa la participación comunitaria. Está formada por representantes de la dirección, representantes de cada comisión mixta, familiares, entidades y asociaciones. Las Comisiones mixtas son específicas según las prioridades establecidas.

5.2.4. Fase de planificación: activación del plan de transformación

En esta fase entran en acción todas las comisiones encargadas de actividades específicas. Se establecen acciones concretas para cada una de las prioridades decididas anteriormente. Las comisiones deben ser siempre heterogéneas (es decir, formadas por los distintos sectores de la comunidad educativa o incluso personas del entorno que tengan algo que aportar). Aunque las actividades no deben comenzar hasta que la comunidad educativa así lo acuerde, hay ciertas actividades que, al desarrollarse en el contexto de asignaturas concretas y desde el compromiso personal del claustro, se pueden empezar a realizar ya desde el principio del curso. En el PEC se distinguen dos tipos de actividades, aunque las dos supeditadas al consenso entre los distintos sectores de la comunidad educativa:

- Actividades de aula: aquí se incluyen los grupos interactivos y las tertulias dialógicas.

Los **grupos interactivos**: el aula se organiza en grupos heterogéneos de alumnos/as (en género, nivel de aprendizaje y origen cultural), orientados a potenciar el aprendizaje dialógico mediante un seguimiento individualizado y grupal. En cada grupo hay un voluntario (miembro adulto de la comunidad) que tutoriza la actividad procurando que todos los alumnos participen. Se preparan actividades de veinte minutos lo que permite mantener el nivel de atención y la motivación. Disponer de más personas adultas en el aula incrementa las posibilidades de interacción y puede resultar beneficioso para el aprendizaje de todo el alumnado. Además, estos adultos se convierten en modelos positivos a seguir dentro de los grupos sociales existentes en la escuela. En nuestro centro comenzaron en octubre de 2014.

Las **tertulias literarias dialógicas**: los y las participantes leen los clásicos de la literatura universal y comparten sus impresiones en un diálogo igualitario. En el proceso “no solo aumentan su competencia lectora sino que también se transforma el contexto social e incluso sus vidas personales” (Soler, 2004). En este centro los alumnos de tercero de Infantil comenzaron de forma experimental el curso pasado con ellas (antes de la transformación en CdA) y, durante el segundo y tercer trimestre de este curso escolar se han puesto en funcionamiento en el resto de los cursos, salvo en segundo de Infantil que aún no han comenzado con ellas.

- Actividades para toda la comunidad y en horario extraescolar: estas actividades requieren una mayor profundización en las prioridades, el tipo de actividad, el enfoque, el tiempo de realización, los recursos, el contenido de las distintas actividades, la disponibilidad horaria, etc. Todas estas decisiones organizativas deben tomarse de forma consensuada y democrática. Una de estas actividades podría ser la **biblioteca tutorizada** que consiste en destinar la biblioteca escolar en diferentes horarios, tanto escolares como extraescolares, como espacio para realizar múltiples actividades de aprendizaje (lectura colectiva, narraciones orales, realización de deberes o cualquier otra actividad encaminada a la mejora del rendimiento escolar). Al estar tutorizadas por uno o varios adultos, cualquier dificultad que puedan presentar los niños y niñas se pueden identificar con más facilidad y se fomenta que puedan resolverlas ayudándose mutuamente. Esta dinámica propicia que los niños y niñas se sientan responsables de su propio aprendizaje, así como del de sus compañeros y compañeras (Elboj et al., 2002). El centro estudiado no ha puesto en marcha aún la biblioteca tutorizada pero está planteada como uno de los proyectos a realizar.

5.2.5. Fase de investigación

Esta fase se basa en la innovación y reflexión desde la acción, experimentando y poniendo en común las experiencias llevadas a cabo y los resultados obtenidos. Las actividades que han comenzado a realizarse en el curso deben ser ahora analizadas, comentadas, compartidas y complementadas con otras. Se trata aquí de investigar sobre todos aquellos pasos que se han ido dando y sobre todos los que quedan por dar. En esta fase de investigación, las Comisiones exploran los cambios concretos y organizan su práctica. Hay dos aspectos fundamentales a tener en cuenta:

- Profundizar en las estructuras comunicativas de gestión: sobre todo ir consiguiendo una mayor participación, implicación y corresponsabilidad en las actividades, alcanzado acuerdos, compromisos y prácticas compartidas por toda la comunidad educativa.

- Aplicación pedagógica del aprendizaje dialógico: aunque en este centro comenzaron a llevar a cabo las actividades relacionadas con el aprendizaje dialógico desde un primer momento (sobre todo, los grupos interactivos), es necesario posteriormente ir perfeccionando la forma en que se desarrollan dichas actividades, así como proponer otras fuera del horario lectivo, ir implicando a la totalidad del claustro, a un gran número de familias y voluntariado, etc.

5.2.6. Fase de formación

En esta fase, los distintos miembros de la comunidad solicitan formación o realizan actividades de autoformación sobre temas concretos. Cada comisión puede determinar que

necesita más información o más formación en un aspecto concreto de su trabajo o de su propuesta (Elboj et al., 2002). La formación del profesorado puede ser impartida por personas expertas de los centros de profesorado, por el equipo de dinamizadores del proyecto o por otros profesionales del entorno. En este centro han desarrollado durante el presente curso la formación sobre los principios del aprendizaje dialógico a través de tertulias pedagógicas dialógicas. Por su parte, las familias requieren formación relativa al desarrollo de diferentes cuestiones del proyecto: sobre la nueva forma de trabajar conjuntamente en la escuela, su responsabilidad en procesos educativos, las formas de mejorar el ambiente educativo en casa, formas de participación, etc. (Elboj et al., 2002). La formación de familiares que se ha llevado a cabo durante este curso en el centro estudiado han sido las clases de español para madres marroquíes. La idea de esta autoformación es unificar aquí las posibilidades formativas del Centro de Profesorado, las "escuelas de padres y madres" tradicionales, y otras actividades formativas del entorno (organizadas por el Ayuntamiento, Asociaciones, Universidad, etc.). Todas estas posibilidades formativas se ponen aquí a disposición de cualquier sector de la comunidad.

5.2.7. Fase de evaluación

Es preciso realizar una evaluación continua y permanente del proceso de transformación del centro. Se trata más bien de una "autoevaluación", ya que participarán en ella todas las personas implicadas en el proyecto: familias, alumnado y profesorado.

En el proyecto de este centro

evaluar no es inspeccionar desde la lejanía mental de la persona experta ajena a la vida del centro. Significa, especialmente, colaborar en la mejora de las prácticas de un proyecto y animar a sus protagonistas a seguir transformando la escuela (Elboj et al., 2002, p. 90).

No se deben destacar en este proceso únicamente los cambios importantes que hay que introducir, sino también hay que valorar los logros realizados hasta ese momento.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este apartado comenzamos justificando el método de investigación que hemos utilizado. Después, planteamos las preguntas de investigación para centrarnos, a continuación, en la metodología propiamente dicha, donde describimos el diseño de la investigación, la muestra, el acceso al campo, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y del análisis de los mismos y la cronología del proceso de investigación, terminando con las cuestiones éticas y los criterios de credibilidad. Ahora sí, pasamos a desarrollar cada uno de los puntos anteriormente citados.

1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN UTILIZADO. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cuando iniciamos un proceso de investigación hemos de situarnos en el paradigma que más se adecúe a los intereses y necesidades de nuestro estudio. En este sentido, nuestro propósito es realizar una **investigación cualitativa** desde un **enfoque interpretativo, naturalista**, ya que nuestros intereses se van a centrar en comprender e interpretar un contexto social concreto; es decir, pretendemos analizar la participación de las familias dentro de un CEIP concreto tras su reciente transformación en CdA. Es naturalista porque nuestra intención es analizar el contexto respetando la realidad tal y como es, sin alterarla. Y, a su vez, interpretativa ya que aceptamos que la realidad es una construcción social que depende de los significados (de las interpretaciones) que le dan las personas; investigamos cómo construyen la realidad los sujetos que la construyen. En este sentido, Denzin y Lincoln (2005) refiriéndose a la investigación cualitativa, destacan que es multimetódica en el enfoque; implica una orientación interpretativa, naturalista hacia su objeto de estudio.

Taylor y Bodgan (1986) aportan una acepción más amplia definiendo investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Además, exponen unas características de la investigación cualitativa que, comentamos a continuación, se corresponden muy acertadamente con nuestro estudio:

- Es inductiva: partimos de una realidad concreta y de los datos que aporta para comprenderla. Además seguimos un diseño de la investigación flexible y emergente.
- La investigadora ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística: han sido considerados como un todo.

- La investigadora es sensible a los efectos que causa sobre las personas objeto de estudio (por ello, las interacciones con los informantes se han llevado a cabo de manera natural) y trata de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas (hemos tratado de identificarnos con cada una de las personas investigadas para comprenderlas).
- Todas las perspectivas son valiosas y todos los escenarios y personas son dignos de estudio: nos interesan todas las opiniones por igual, no solo de los propios familiares sino también del equipo directivo, profesorado, otros voluntarios, etc. y, además, consideramos que la variedad de la muestra enriquece nuestro estudio.
- Se da énfasis a la validez de la investigación.
- Los métodos cualitativos son humanistas porque se preocupan de las personas y llegamos a experimentar lo que ellas sienten en la realidad que están viviendo.
- La investigación cualitativa es un arte, no es una técnica de análisis.
- Otra característica que incluyen estos autores es que el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Aunque estamos de acuerdo con ella, nos ha parecido oportuno comentarla aparte, dada la peculiaridad de nuestra investigación en la que la investigadora también forma parte del grupo de personas objeto de estudio. Por ello, la hemos tenido en cuenta en todo el proceso de estudio, en tanto que no hemos dado nada por sobreentendido, salvo en los momentos puntuales en los que la investigadora era, a su vez, persona investigada.

Rodríguez, Gil y García (1996) exponen las características de la investigación naturalista consideradas por Miles y Huberman (1994), algunas de las cuales comentamos a continuación:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida: el contacto de la investigadora con el campo ha sido diario desde el curso 2013/2014.
- La investigadora intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención y de comprensión empática.
- Tratamos de explicar las formas en que las personas en realidades particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- La investigadora es el principal instrumento de medida, no vamos a utilizar instrumentos estandarizados.

Por su parte, Krause (1995) expone que la tarea del investigador científico en el enfoque interpretativo es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de “su realidad”, es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión por parte del investigador. Continúa explicando que el paradigma interpretativo no supone un observador ajeno a la realidad estudiada, sino un investigador inmerso en ella a fin de que pueda comprender su significado. En este sentido, Vasilachis (1992) señala que el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada solo a través de la observación sino que deberá (hasta cierto punto) pertenecer al mundo estudiado (o compenetrarse con él) para poder comprenderlo e interpretarlo porque los significados sólo pueden ser alumbrados desde dentro. Se trataría, por tanto, de una metodología interpretativa-participante.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Krause (1995) explica que los estudios cualitativos comienzan con una pregunta amplia que se va delimitando, especificando, a medida que avanza la investigación. La primera es esencialmente una pregunta que identifica el fenómeno que se estudiará, en nuestro caso: ¿cómo es la participación de las familias en el CEIP objeto de estudio recientemente transformado en CdA? Esta primera pregunta tiene una amplitud que garantiza la flexibilidad y libertad necesarias para explorar el fenómeno en profundidad. Después hemos ido desglosándola en preguntas más específicas (preguntas directrices) que han guiado la elaboración del estudio. Su formulación nos ha ayudado en un principio a delimitar el campo de estudio y la línea de investigación a seguir, teniendo en cuenta que, en este tipo de investigación, las preguntas tienen un carácter provisional. Stake (1998) señala que no se deben plantear preguntas generales por lo que, después de establecer los objetivos, las concretamos en las siguientes: ¿cómo ha evolucionado la participación de las familias en el centro escolar objeto de estudio? ¿Ha aumentado desde su transformación a CdA? ¿Qué formas de participación se dan en el centro: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa, educativa? ¿Qué valoración hacen las familias de su propia participación? ¿Qué miedos, dudas, motivaciones, deseos, proyecciones, expectativas, tienen?

3. METODOLOGÍA

Para Taylor y Bogdan (1986), en su acepción más amplia, el concepto de metodología se refiere al modo como enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Concretando más,

“la metodología se refiere al modo como reducimos complejidad (enfocamos) y como establecemos relaciones” (Krause, 1995, p. 20).

3.1. Diseño de la investigación

Consideramos que, nuestra investigación cualitativa, desde el punto de vista del tipo de diseño, es un **estudio de caso** de carácter **evaluativo** pues pensamos que es la herramienta más idónea para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, su contexto, particularidad y complejidad.

Es “de caso” porque se trata de un estudio que comprende un caso concreto, la participación de las familias en un centro escolar determinado. Basándonos en la clasificación de Pérez Serrano (1994), creemos que es “evaluativo” porque pretende describir y explicar la participación de las familias en el centro para llegar a emitir juicios sobre la misma.

Stake (1998) pone la nota distintiva del estudio de casos en la comprensión de la realidad objeto de investigación: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Desde una perspectiva interpretativa Pérez Serrano (1994) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (p. 81).

Para Rodríguez et al. (1996) “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (pp. 91-92).

Por último, Álvarez y San Fabián (2012) destacan un conjunto de características básicas de los estudios de casos que les diferencia de otros métodos de investigación y que nos ha parecido importante tener en cuenta en nuestra investigación:

- Los estudios de caso realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio.
- Son holísticos, por lo que la investigadora ha de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, debe tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
- Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- Son heurísticos ya que tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.

- Su enfoque no es hipotético sino que se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación de la investigadora en el devenir del caso.
- Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo a la investigadora una permanencia en el campo prolongada.
- Se dan procesos de negociación entre la investigadora y los participantes de forma permanente.
- Incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
- El razonamiento es inductivo y las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

3.2. Muestra

La muestra la componen todos aquellos miembros de la comunidad educativa del centro estudiado que, ya sea de forma pactada previamente (a través de las entrevistas en profundidad) o de forma espontánea (mediante comentarios escuchados por la investigadora y entrevistas informales o conversaciones), nos han proporcionado gran cantidad de información para realizar este estudio. Como hemos comentado anteriormente, la investigadora también forma parte de la muestra. Dadas las circunstancias, nos resulta complicado afinar el número de personas que la componen.

La muestra no ha sido aleatoria sino seleccionada. Para realizar esta selección de personas establecimos una serie de criterios específicos que debían cumplir:

- Para todos los miembros de la comunidad, que al menos llevasen tres años en el colegio para que hubiesen vivido tanto el antes como el después de la transformación del centro en CdA y nos pudieran dar así una visión de la evolución del centro en cuanto a la participación de las familias que, entre otras cosas, es lo que pretende esclarecer el presente estudio.
- En la parte de la muestra dedicada a las familias debía ser lo más heterogénea posible, para así aportar mayor riqueza al estudio y para que fuera representativa de la variedad de familias que hay en el centro. Para ello, era necesario:
 - . Que estuvieran representadas las minorías étnicas presentes en el centro.

- . Que hubiera tanto familias que participan como que no participan.
- . Que hubiera familias de acuerdo con las CdA como familias en desacuerdo con algunos principios fundamentales de las CdA.

Una vez que cumplían estos criterios, seleccionamos a los informantes clave atendiendo a que nos fuesen a dar mayor información, a su disponibilidad y a la buena relación con la investigadora.

Siguiendo a Rodríguez et al. (1996) el muestreo que hemos seguido en la selección de informantes tiene las siguientes características:

- Es intencional: hemos elegido a los sujetos de forma intencionada de acuerdo a los criterios que acabamos de señalar. Lo que más nos interesa es que sea una muestra representativa y, por tanto, variada, para que la investigación pueda abarcar la mayoría de perspectivas del tema objeto de estudio; de ahí que está compuesta por: madres, padres y otros familiares, presidenta del AMPA, miembros de Comisiones mixtas, familias de minorías étnicas, miembros del equipo directivo. Todos ellos, agentes educativos de un CEIP recién transformado en CdA. En la Tabla 1 aparecen detallados los participantes en las diferentes entrevistas.
- Es dinámico: hemos partido de la elección de unas personas clave que nos han dado información relevante a las cuestiones que nos planteamos en un principio; pero, a lo largo de la investigación, han ido surgiendo nuevas cuestiones, por lo que hemos ido incorporando a nuevos informantes.
- Es secuencial: hemos continuado este proceso de selección durante prácticamente todo el transcurso de la investigación.

3.3. Acceso al campo

Hemos seguido las indicaciones de Stake (1998) que señala la importancia de

escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio (p. 17).

Asimismo, Rodríguez et al. (1996), entre los criterios secundarios a la hora de seleccionar casos, aportan la facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario, así como la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.

Siguiendo las palabras de estos autores, hemos elegido este CEIP porque, al ser el colegio de nuestra hija, tenemos fácil acceso no sólo al centro, sino también, a las personas que van a ser informantes clave en nuestro estudio, con algunas de las cuales tenemos una relación diaria y confianza. Por ello, creemos que sí vamos a poder recoger “un tipo de información que los participantes sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás” (Rodríguez et al., 1996, p. 72).

Para la realización de la investigación hemos pedido permiso de forma verbal a la directora del centro y a la jefa de estudios, las cuales, lejos de poner algún impedimento, nos han proporcionado una agradable acogida.

3.4. Técnicas e instrumentos

Para la investigación haremos uso de técnicas cualitativas de recogida de información. Comenzaremos exponiendo una tabla con las técnicas e instrumentos y su aplicación y, seguidamente, las explicaremos una a una.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

Técnicas e instrumentos	Aplicación de las técnicas e instrumentos y códigos
Observación participante- Participación observante	Participación observante de la participación de las familias en el centro objeto de estudio.
Entrevistas en profundidad	. Presidenta del AMPA (E1 PA) . Jefa de estudios (E2 JE) (E3 JE) . Madre gitana (E4 MaG) . Madre que imparte clases de español a las madres marroquíes (E5 Ma15)
Entrevistas informales	. Padre reacio a la transformación del centro en CdA . Padre voluntario una vez en grupos interactivos (Pa3) . Madre gitana voluntaria en grupos interactivos (MaG2) . Madre marroquí que asiste a las clases de español (MaM) . Tres madres contrarias al poder decisorio de las Comisiones . Tres madres reacias a que la participación se haga extensiva a personas que no sean familiares, allegados y universitarios
Análisis de documentos	. Documentos y producciones del centro: Proyecto Educativo de Centro (PEC), circulares informativas y actas de las Comisiones mixtas. Página web, Facebook, Twitter y blog del centro . Grupo de WhatsApp de madres y padres de alumnos del centro

Diario de la investigadora	Contiene datos elaborados del cuaderno de campo y reflexiones durante la investigación
Registro anecdótico	Anotaciones en vivo relevantes para la investigación
Cuaderno de campo	Recoge las entrevistas informales, el registro anecdótico y datos de las entrevistas individuales, no observables en las grabaciones de audio

Nota: Elaboración propia.

A continuación pasamos a definir cada una de las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos.

3.4.1. Observación participante – participación observante

Aunque creemos que hemos realizado más bien participación observante que observación participante, pocos autores consultados utilizan el primer término. Según Gold, citado por Cowie (2009), hay cuatro tipos de observador: participante completo, participante observador, observador participante y observador completo (2009, p. 167). El participante observador es el más común y se produce cuando el investigador forma parte del grupo objeto de estudio, como es nuestro caso.

No obstante, las definiciones que ofrecen sobre la observación participante la mayoría de los autores también son compatibles con nuestra investigación. Así, para Rodríguez et al. (1996), se trata de un método interactivo de recogida de información que precisa una “implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución” (p. 165). En nuestro caso, el nivel de implicación de la investigadora es alto pues es madre (de una alumna del centro) que forma parte de la CdA y que participa activa y diariamente en la vida social y educativa de dicha comunidad. La investigadora pertenece a la Comisión de Difusión y Divulgación, es voluntaria esporádica en grupos interactivos y ha participado en diversas actividades más lúdicas y sociales dentro y fuera del horario escolar (gymkana de los sueños, talleres de la comparsa de carnaval, decoración del árbol de navidad, etc.).

Igualmente, Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) apuntan que la observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que quien investiga se implique y participe para obtener una comprensión más profunda del fenómeno.

Este método permite una comprensión muy detallada de la realidad educativa; Taylor y Bogdan (1986), señalan que “ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en

la escena de los hechos” (p. 104). El investigador tiene siempre un grado de interacción con la situación estudiada, influyendo y siendo influida por ella. Esta es una de las principales técnicas para conocer el contexto y las actuaciones de las personas implicadas en éste.

Como apunta Stake (1995) “durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (p. 61).

3.4.2. Entrevistas individuales en profundidad

Hemos tenido en cuenta la definición de Heinemann (2003) según la cual

la entrevista cualitativa es una entrevista individual cara a cara, no estandarizada. Las preguntas, las indicaciones para las respuestas y el orden de las cuestiones no se encuentran fijados en un cuestionario; más bien se van desarrollando en base a un guión previo de forma flexible durante la conversación, dependiendo de las respuestas obtenidas, de la disposición para facilitar información y de la competencia cultural de las personas entrevistadas (p. 125).

En nuestro estudio, hemos realizado entrevistas abiertas, no estructuradas o en profundidad. “Según Spradley (1979) los elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones” (Rodríguez et al., 1996, p. 169). Hemos tenido estas tres características presentes a la hora de realizar las entrevistas.

Las entrevistas que hemos realizado son todas ellas con informante clave. Hemos seleccionado para ser entrevistados a aquellas personas que, pensamos, nos podían dar la información más variada (diversidad de puntos de vista) y más valiosa para nuestra investigación. En un principio, las posibles entrevistas que nos planteamos como interesantes para realizar fueron las siguientes:

- Miembros del equipo directivo (directora y jefa de estudios): porque es del equipo directivo desde el que parte la propuesta de transformar el centro en CdA. Además, ha estado presente en todas las fases del proceso de transformación del centro (antes de que nos lo comunicasen a los familiares), conoce la evolución que ha seguido y la opinión y valoración de todos los profesores y profesoras del centro.
- Presidenta del AMPA: es la madre (de una niña del colegio) que tenemos de referencia las familias; es la que nos mantiene informados (por vías informales) de todo lo relativo al centro y

constituye el nexo de unión y comunicación entre los profesionales del centro y los familiares. Además, ha sido voluntaria de grupos interactivos en otra CdA durante el curso 2013/2014 y, actualmente, es miembro de la Comisión de Voluntariado en el centro objeto de estudio.

- Uno o varios miembros de una Comisión mixta y/o un miembro o grupo de voluntarios en grupos interactivos porque las Comisiones están formadas por profesores y familiares que realizan una participación continua y desde dentro de tipo evaluativa.
- Familiares de minorías étnicas (gitana, marroquí y búlgara): porque su participación es fundamental para conseguir la transformación social que persigue la CdA.
- Experto en CdA, asesor e impulsor de la transformación del centro escolar objeto de estudio: porque es la persona experta de referencia del centro (quien, en las reuniones informativas que nos han hecho a las familias, nos ha explicado el concepto, fases del proceso de transformación a CdA, implicaciones familiares, etc.) y por su experiencia en otros centros transformados anteriormente en CdA.
- Un profesor reacio, escéptico, contrario al proceso de transformación del centro en CdA porque la diversidad de puntos de vista es importante para nuestra investigación.

Al ver que el listado de posibles entrevistas importantes era muy amplio teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y, sobretudo, de espacio que supone un trabajo fin de Máster y, viendo las dificultades que teníamos para descartar informantes clave, decidimos ir realizando primero las que nos parecían más imprescindibles e ir eliminando, sobre la marcha, aquellas que, lejos de no ser importantes, nos fueran pareciendo menos fundamentales.

Así, en vez de efectuar una entrevista a la directora y otra a la jefa de estudios, determinamos realizársela a una de las dos. En concreto, elegimos a la jefa de estudios porque tenemos mayor relación con ella y mayor tiempo compartido (ambas pertenecemos a la Comisión de Divulgación y Difusión) y, porque cuando fuimos a pedir permiso para realizar la investigación en el colegio, ella misma se ofreció a ser entrevistada y a ser una buena candidata “porque gran parte de la culpa de que el colegio sea CdA la tengo yo” (Anexo 6, Diario, 27/11/14).

La entrevista a la presidenta del AMPA también nos pareció esencial por el perfil tan variado y participativo que tiene, por la relación tan cercana con todo el personal del centro (familias, equipo directivo, personal docente y no docente) y por su experiencia como voluntaria en otra CdA.

En lugar de entrevistar a un familiar de cada una de las minorías étnicas que hay en el centro, decidimos entrevistar solo a uno. La entrevista se la hicimos a una madre gitana de un

exalumno, dos alumnos y alumna del centro por los siguientes motivos: participa como voluntaria en los grupos interactivos y en otras actividades (ha cantado y bailado flamenco en la clase de su hijo en el proyecto de la música y en el festival de navidad), lleva en el colegio desde hace diecinueve años y, por ello, nos puede dar una visión muy completa respecto a la evolución del centro y, por último, tenemos bastante relación con ella porque una de nuestras hijas y uno de sus hijos van a la misma clase.

Estas tres entrevistas fueron las primeras en ser realizadas y, como esperábamos, nos dieron gran cantidad de información relevante a las cuestiones que nos planteamos. Tras la realización de las dos primeras, la posible entrevista al experto en CdA, asesor e impulsor de la transformación del centro objeto de estudio fue descartada porque, al ser la persona que tutoriza esta investigación, nos pareció que, en caso de necesitar cualquier tipo de información, la podríamos obtener de manera informal, como así ha sido. Hemos contrastado la información que nos ha dado la jefa de estudios y la presidenta del AMPA, relativa a diversos aspectos en los que el experto era protagonista, con él mismo (Anexo 6, Diario, 30/04/2015).

Además, a lo largo de la investigación, han ido surgiendo nuevas cuestiones por lo que hemos ido preguntando a nuevos informantes. En enero comenzó la formación de familiares con la iniciativa de un grupo de madres que dan clases de español para madres marroquíes. Esto supuso la pertinencia de realizar una entrevista a una de las madres encargadas de impartir estas clases.

Finalmente, la entrevista que habíamos planteado a una profesora escéptica fue descartada, en el último momento, por problemas personales de la misma (Anexo 6, Diario, 18/05/15). Además, consideramos que con las entrevistas en profundidad, las entrevistas informales, el análisis de los documentos, etc. teníamos información suficiente para el trabajo fin de Máster.

En cuanto a la puesta en práctica de las entrevistas, siguiendo a Martínez Bonafé (1988),

más que el dominio técnico de determinadas habilidades para su ejecución, consideramos esencial el desarrollo de un estilo personal que proporcione la confianza, tranquilidad y naturalidad del entrevistado, edificada sobre un verdadero interés de la entrevistadora por conocer y comprender -antes que examinar, interrogar o juzgar- los problemas de la persona entrevistada (p. 44).

Además, dado que conocemos y tenemos relación (en mayor o menor medida) con las personas informantes, el carácter de nuestras entrevistas ha sido espontáneo, como si se tratase de una conversación

Para la elaboración del guión de las entrevistas partimos de la pregunta de investigación de base y de los objetivos definidos. De ahí, fuimos explicitando las primeras preguntas a las que queríamos dar respuesta mediante las entrevistas. En un principio elaboramos tres guiones diferentes:

- Uno con preguntas que nos podía responder un miembro del equipo directivo, profesor/a y presidenta del AMPA.
- Otro con preguntas para las familias y la presidenta del AMPA.
- Por último, otro con preguntas para el experto.

Las preguntas de estos tres guiones estaban organizadas en dos bloques: génesis del proyecto y participación de las familias. Muchas de las preguntas de los guiones eran similares, adaptadas al perfil de la persona entrevistada.

No obstante, estos guiones no fueron los definitivos pues, a medida que fuimos avanzando en el marco teórico y el planteamiento metodológico, fueron surgiendo preguntas nuevas y modificaciones en su enunciación. Asimismo, el bloque dedicado a la participación de las familias fue dividido en varios subapartados: evolución, dudas, expectativas, valoración, dificultades, ventajas, limitaciones, etc. Igualmente, cuando vimos la conveniencia de realizar una entrevista a una madre que imparte las clases de español a las madres marroquíes añadimos las preguntas oportunas. Los guiones definitivos que utilizamos en las entrevistas aparecen en el Anexo 6.

Como se puede observar en las transcripciones de las entrevistas (Anexos 1-4), las preguntas que aparecen en cada uno de los guiones, en la mayoría de los casos, no se han enunciado de manera literal sino que han sufrido los matices propios de una conversación; asimismo se han ido adaptando al nivel cultural de la persona entrevistada y, también, a su conocimiento del idioma. Tampoco se ha seguido de manera estricta el orden de las preguntas, sino el que a la entrevistadora le iba pareciendo el más adecuado para no perder el hilo de la conversación. Igualmente, no ha sido necesario enunciar todas las preguntas porque, en algunos casos, ya habían sido contestadas sin necesidad de hacer la pregunta. Asimismo, hubo preguntas que, tras la realización de las dos primeras entrevistas, no fue necesario volver a enunciar pues ya quedaban contestadas y corroborada su información con datos de los documentos analizados.

El orden de realización de las entrevistas no ha sido determinado al azar. Primero realizamos la de la presidenta del AMPA por considerar que, además de ser una de las más importantes, iba a ser la más sencilla debido a la confianza que tenemos con ella. A continuación, realizamos la primera entrevista a la jefa de estudios por ser otra de las

fundamentales para el estudio que nos iba a dar gran cantidad de información y como, al realizar su transcripción, consideramos que nos faltaban datos relevantes para la investigación, realizamos la segunda entrevista. La entrevista a la madre gitana preferimos realizarla cuando ya dispusiésemos de más información para ir más directas a las preguntas más personales y ya tuviéramos más soltura a la hora de hacer entrevistas. Finalmente, la entrevista a la madre que imparte clases de español a las madres marroquíes la dejamos para la última porque la pertinencia de su realización surgió con posterioridad a las otras cuatro.

Estas cinco entrevistas han sido grabadas en formato audio, previo permiso de la persona entrevistada y tras asegurar la confidencialidad y su anonimato (en el caso de familiares; obviamente, en el caso de la jefa de estudios o de la presidenta del AMPA, garantizar el anonimato es difícil). Una vez realizadas las transcripciones, se las hemos enviado por correo electrónico para que puedan revisarlas. Ninguna de las personas investigadas ha querido cambiar nada de lo que dijo en la entrevista. Las transcripciones de las mismas pueden verse en Anexos 1-4.

Las personas entrevistadas han mantenido en todo momento una actitud muy positiva y colaboradora y una disponibilidad absoluta, tanto al acceder a realizar la entrevista cuando se lo propusimos, como a la hora de responder a las preguntas realizadas que han sido contestadas con total naturalidad aportando, en ocasiones, información muy personal e incluso comprometida. De hecho, hemos recibido de ellas bastante más información de la que esperábamos. Tras las entrevistas, todas las personas entrevistadas nos han ofrecido la posibilidad de tener más encuentros en caso de ser necesario. Hemos aprovechado este ofrecimiento en una de las ocasiones pues, como ya hemos comentado, a la jefa de estudios le hicimos una segunda entrevista.

3.4.3. Entrevistas informales

Entendemos como entrevistas informales aquellas conversaciones cotidianas e informales que no están pautadas pero que ofrecen la oportunidad de obtener datos para la investigación. Según Woods (1997) este tipo de entrevista tiene como principal objetivo captar las opiniones y hechos con mucha sinceridad, y para ello hay que evitar por parte de la persona que entrevista conducir o sugerir.

Las entrevistas informales realizadas no han seguido el protocolo ni el permiso propios de las entrevistas. En nuestro caso han surgido mayoritariamente a la hora de entrada o salida de los niños al/del colegio.

El modo de recoger dichas entrevistas fue mediante el cuaderno de campo, realizando una transcripción selectiva de las mismas. Posteriormente fueron recogidas en el diario de la investigadora. Para Taylor y Bogdan (1992) el diario de campo es un buen instrumento para recoger este tipo de entrevistas.

Las entrevistas informales que aparecen en nuestro diario y las razones que nos motivaron a su realización son las siguientes:

- A un padre miembro de una Comisión mixta y del AMPA, reacio a la transformación del centro en CdA porque nos parece muy interesante que, a pesar de considerar la transformación en CdA una utopía en este centro y tener una actitud pesimista y dudosa respecto a muchos aspectos que comporta este proyecto, está participando de forma muy activa para conseguir que dicho proyecto salga adelante.
- A un padre voluntario una vez en grupos interactivos porque su opinión coincide con la de un número significativo de familias que no están de acuerdo con que no se deje a las familias participar como voluntarias en las clases de sus hijos/as.
- A una madre gitana voluntaria en grupos interactivos porque la escuchamos manifestar su satisfacción al participar de voluntaria y animar con mucha energía a otras madres gitanas.
- A una madre marroquí que asiste a las clases de español en el colegio porque ya habíamos hablado con las madres que imparten las clases y con la jefa de estudios y queríamos contrastar la información que nos habían proporcionado relativa a si estaban motivadas y aprendían en las clases y, sobre todo, si el cuidado de sus hijos/as pequeños/as constituía para ellas una barrera cultural para participar de voluntarias en los grupos interactivos.
- A tres madres contrarias al poder decisorio de las Comisiones porque nos resultó sorprendente este sentir cuando nos lo comunicó otro informante y nos pareció fundamental escuchar el punto de vista de las madres implicadas para poder comprender dicha opinión.
- A tres madres reacias a que la participación se haga extensiva a personas que no sean familiares, allegados y universitarios porque nos interesaba comprender los miedos y dudas que les lleva a un número significativo de familias a tener esa opinión, así como identificar lagunas que tienen las familias sobre principios que son básicos en una CdA.

3.4.4. Análisis de documentos

Latorre, del Rincón y Arnal (1996), dicen en síntesis, que la revisión documental ayuda al investigador a:

- Definir y delimitar el problema.
- Situar al estudio en una perspectiva histórica y contextual.
- Evitar replicaciones innecesarias.
- Seleccionar métodos y técnicas.
- Relacionar los hallazgos de conocimientos previos y sugerir otras investigaciones.

Por su parte, Stake (1998) indica que “la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación y la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas” (p. 66).

El análisis de documentos y de producciones del centro constituye un apoyo útil para la observación y recogida de la información. Esta técnica nos ha permitido extraer información útil sobre la organización del contexto escolar, el proyecto pedagógico, los objetivos y la voluntad inclusiva del centro, etc. Para reforzar y contrastar la información contenida en estos documentos, aparte de esta revisión documental, también establecimos, en varias ocasiones, conversaciones informales con miembros del equipo directivo (directora y jefa de estudios).

Como hemos recogido en la tabla, los documentos que hemos analizado por parecernos importantes para nuestra investigación han sido los siguientes:

- Documentos oficiales y producciones del centro:

- PEC.
- Circulares informativas que el colegio ha enviado a las familias a través de los/as hijos/as, desde que se inició el proceso de transformación del colegio en CdA.
- Actas de las Comisiones mixtas hasta mayo de 2015.
- Página web, Facebook, Twitter y blog del centro.

- Grupo de WhatsApp integrado por madres y padres de alumnos y alumnas del centro escolar del que forma parte la investigadora.

3.4.5. Registro anecdótico

Apuntes en vivo fechados de cualquier dato relevante para la investigación (comentarios oídos, conversaciones interesantes, descripciones, impresiones, etc.) percibido en el contexto natural del colegio. Han sido especialmente significativos los momentos de entrada y salida de los niños y niñas del colegio y de las actividades extraescolares pues, en esos momentos, la

investigadora, como un familiar más, se comunica con el resto de las familias del centro. El registro anecdótico ha sido apuntado directamente en el cuaderno de campo.

3.4.6. Cuaderno de campo

Utilizamos un cuaderno que llevamos siempre con nosotras y en él íbamos apuntando en vivo el registro anecdótico, las entrevistas informales, sentimientos de la investigadora, recordatorios, ideas, cambios a realizar, etc. También ha sido utilizado en las entrevistas en profundidad para anotar aquellas informaciones que no quedan reflejadas en las grabaciones, como son las que ofrece la comunicación no verbal, lo cual nos ha permitido detectar, interpretar y comprender más fácilmente los estados subjetivos de las personas informantes (emoción, dudas, motivaciones, nervios, vergüenza, satisfacción, etc.).

Consideramos el cuaderno de campo una herramienta fundamental a la hora de recuperar la información de nuestra investigación. Taylor y Bogdan (1986) apuntan que “la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas (...). [Estos] datos (...) pueden ser extremadamente valiosos más adelante (...) [y] deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones (...) del observador” (pp. 74-75).

3.4.7. Diario de la investigadora

En nuestro diario hemos ido reelaborando, ampliando y dando forma a las informaciones, vivencias y sentimientos, recogidos en el cuaderno de campo, que nos parecían más relevantes para nuestra investigación.

Consideramos que hacer explícitas las vivencias de la investigadora es fundamental en la investigación naturalista y cualitativa, dado que la persona que investiga es el principal instrumento de obtención y análisis de datos. Según Santos Guerra (1990) “probablemente la característica más importante del diario de investigación sea su carácter de instrumento introspectivo que permite comprender cómo se aborda la realidad” (p.187).

Lo hemos utilizado durante todo el proceso de investigación, en momentos diariamente y, en otros momentos, semanalmente.

3.5. Metodología para el análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos que hemos seguido en nuestra investigación se basa principalmente en las técnicas de codificación y categorización de los datos a través de una espiral de comprensión y reconceptualización; pues, así, lo hemos encontrado en casi todos los

autores consultados (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez et al., 1996; Santos Guerra, 1990; Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1992; Woods, 1987).

Comenzamos el proceso de análisis de datos en la recogida de datos. Esto nos ha permitido recoger aquellos datos que realmente interesan al desarrollo de nuestra investigación y evitar la recogida de informaciones no significativas. “La necesidad de contar con una investigación con datos suficientes y adecuados exige que las tareas de análisis se inicien durante el trabajo de campo” (Rodríguez et al, 1996, p.75).

Los códigos que hemos establecido a las entrevistas aparecen señalados en la Tabla 1 y en los Anexos 1-4.

Las fases del proceso de análisis extraídas de Woods (1987) en las que nos hemos basado son las siguientes:

1. Análisis especulativo: formulación de juicios iniciales acerca de los datos registrados; primeras tentativas de análisis.
2. Clasificación y categorización: el objetivo es dar al material recogido una forma ordenada, que conduzca a la formación de conceptos, teorías o nuevos pensamientos. En primer lugar, identificamos las categorías y subcategorías más importantes a partir de los datos obtenidos. Estas han sido reformuladas y remodeladas a lo largo de todo el proceso de análisis, por comparación con el marco teórico y la bibliografía específica, hasta dar con la estructura definitiva.

En nuestra investigación no hemos trabajado con categorías previas sino con categorías emergentes, es decir, aquellas que han ido saliendo durante el proceso de investigación pues “cuando se trabaja con categorías emergentes, se maximizan las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio” (Krause, 1995, p. 31).

3. Formación (o formulación) de conceptos: pueden adoptar la forma de símbolos culturales que se descubren en el trabajo de campo y se decodifican en el análisis. Llegamos a ellos a través de estudio intensivo y relacionado de los datos y la bibliografía consultada.
4. Construcción de modelos o planteamientos: apuntan a la existencia de relaciones e interconexiones entre los datos y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica.

También hemos intentado aplicar en nuestra investigación la propuesta de Stake (1998): “los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la

interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (p.69).

3.6. Cronología del proceso de investigación

Siguiendo a Martínez Bonafé (1988) y a Pérez Serrano (1994), podemos organizar nuestra investigación en tres fases: preactiva, interactiva y postactiva.

En la **fase preactiva**, elegimos el tema de investigación que, como señalamos en la justificación, responde a motivos tanto personales como profesionales; sobre todo, poder realizar un trabajo de investigación en el centro escolar del que formamos parte y tener la posibilidad de contribuir, con él, a la mejora de la participación de las familias en el centro. Una vez elegido el tema de investigación, comenzamos a buscar y a leer los trabajos existentes sobre participación de las familias en la escuela y a dar forma a los objetivos de nuestro estudio. Igualmente, nos planteamos una temporalización de modo que nos diera tiempo a la realización del trabajo.

La **fase interactiva** es propiamente el trabajo de campo; hace referencia a los procedimientos y desarrollo del estudio. Comenzó con la toma de contacto y acceso al campo y continuó con el desarrollo de las diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados.

Por último, la **fase postactiva** recoge la elaboración de nuestro informe de investigación. Antes de ello, mediante el análisis de los datos recogidos a través de las diversas fuentes realizamos una clasificación y establecimos unas categorías y subcategorías que exponemos en la siguiente tabla.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS DE SEGUNDO ORDEN
Formas de participación de las familias	Antes de la transformación a CdA	Informativa Consultiva Educativa
	Después de transformación a CdA	Informativa Consultiva Decisoria Evaluativa Educativa

Evaluación de la participación familiar	Valoración de la participación	Por el centro Por las familias
	Ventajas de la participación	Para el alumnado Para las familias Para el profesorado Para el centro y otros
	Limitaciones de la participación	Para el alumnado Para las familias Para el centro y otros
VARIABLES Y FACTORES RELEVANTES EN LA PARTICIPACIÓN	Conocimientos y formación Motivación y energía Organización y contexto	
Ideas y vías para mejorar la participación familiar		

Nota: Elaboración propia

3.7. Implicaciones éticas

Hemos tenido en cuenta las siguientes implicaciones ético-metodológicas:

3.7.1. Establecimiento de relaciones colaborativas

Numerosos autores consultados (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez et al, 1996; Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1992) señalan la importancia de que se establezca un ambiente de confianza y colaboración mutua entre la persona que lleva a cabo la investigación y los participantes. En este aspecto partimos con ventaja pues, como ya hemos mencionado a lo largo del informe, con muchos de los informantes, esas relaciones estaban ya creadas antes de comenzar el proceso de investigación.

3.7.2. El acceso negociado

Woods (1987) concibe el acceso negociado como una toma de contacto, como un proceso de integración en (y de aceptación por) el grupo a estudiar, el establecimiento de una relación de confianza, que permita el acceso a informaciones relevantes. En nuestra investigación, entendemos por acceso negociado la obtención de permiso, acceso al campo y a la información, los acuerdos y compromisos, etc., que hemos establecido con las personas participantes en nuestro estudio. En cuanto al acceso al campo, ya comentamos que pedimos permiso a la directora y a la jefa de estudios del centro escolar. En cuanto al acceso a la información hay diferencias. Por un lado, la información obtenida a través de las entrevistas individuales; éstas han sido realizadas previo acuerdo con las personas entrevistadas

garantizando la confidencialidad posible y el acceso restringido. Además, las personas entrevistadas han tenido acceso a las transcripciones de sus entrevistas por si querían hacer alguna modificación. Por otro lado, para la información obtenida a través de conversaciones y comentarios escuchados y registrados por la investigadora, de las entrevistas informales, del grupo de WhatsApp y de otros documentos y producciones del centro, no hemos pedido permiso aunque, igualmente, hemos respetado el anonimato de los informantes.

3.7.3. Utilidades y efectos del estudio

Young (1993) habla sobre la implicación activa del profesorado en los procesos de investigación como aspecto ético, frente a su tradicional papel de sujeto-objeto y mera fuente de obtención de datos en la investigación de corte positivista. Desde un principio consideramos fundamental que nuestra investigación fuera útil para el contexto en el que se desarrolla y las personas participantes. En este sentido, entendemos que al ser la conexión con los familiares un eje básico sobre el que se sustenta la CdA, esta investigación sobre la participación de las familias en este centro, tanto en su desarrollo como en los resultados obtenidos, puede ofrecer información relevante y necesaria al centro para reflexionar sobre los distintos aspectos que abarca y seguir mejorando.

3.8. Criterios de credibilidad

Basándonos en los criterios de credibilidad propuestos por Guba (1981) para la investigación naturalista, hemos utilizado los siguientes procedimientos con el fin de realizar una investigación de calidad:

3.8.1. Credibilidad

Las estrategias que hemos empleado para garantizar la veracidad de la información son los siguientes:

- **Trabajo prolongado en el lugar y realidad estudiada:** aunque los datos para la investigación hayan sido recogidos de noviembre de 2014 a mayo de 2015, nuestra relación con las personas participantes ha sido diaria desde septiembre de 2013 hasta la actualidad.
- **Observación persistente:** nuestra interacción diaria con la situación o contexto nos ha permitido una mejor comprensión de los aspectos esenciales de la realidad estudiada.
- **Juicio crítico de los compañeros:** a lo largo del proceso de investigación hemos ido exponiendo a nuestro tutor los pensamientos, reflexiones y dudas que nos iban surgiendo.

- **Triangulación:** según Martínez Bonafé (1988) es un “modo de compatibilizar técnicas alternativas de obtener información, de modo que los datos y sus posibles distorsiones sean contrastados desde diferentes fuentes” (Martínez Bonafé, 1988, p. 45). Por tanto, puede entenderse como la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluida la nuestra. Arias Valencia (2000) afirma que la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular, o una teoría única, o un mismo método de estudio, y así incrementar la validez de los resultados. Hemos realizado estos tres tipos de triangulación:

- De métodos: empleamos diferentes técnicas e instrumentos para contrastar la información obtenida en cada uno de ellos.
- De sujetos: contrastando los diferentes puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada. Por ello, hemos seleccionado en la muestra informantes muy variados.
- De tiempos: aplicando las técnicas de recogida de información (observación participante, entrevistas informales, análisis documental, etc.) en diferentes tiempos (aunque con limitaciones pues el período de recogida de datos ha sido de siete meses: de noviembre a mayo), para comprobar la consistencia de los resultados obtenidos.

- **Comprobación con los participantes:** para comprobar la información aportada por los/las informantes, enviamos por correo electrónico las transcripciones de las entrevistas en profundidad a cada una de las personas participantes para que pudieran realizar las modificaciones o aportaciones que considerasen oportunas, excepto a una de ellas que, por no disponer de medios, se la leímos.

- **Comprobación de la coherencia estructural:** una vez realizado el estudio, hemos comprobado mediante repetidas lecturas que no hay incongruencias entre los datos y las interpretaciones que hemos hecho de los mismos.

3.8.2. Transferibilidad

Para que la información y los resultados obtenidos puedan ser, en cierta medida, aplicables a contextos similares, hemos realizado, en el capítulo correspondiente, una descripción minuciosa del contexto así como del proceso de investigación. Asimismo, consideramos que la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación pues uno de los ejes fundamentales de la CdA es la participación, la conexión con las familias y la comunidad.

3.8.3. Dependencia

Teniendo en cuenta el carácter cambiante de nuestro objeto de estudio, consideramos que la estabilidad de los datos no está asegurada. No obstante, hemos procurado mantener una relativa estabilidad de la información para facilitar la replicabilidad a través de los siguientes procedimientos:

- **Descriptor de bajo nivel inferencial** (Goetz y LeCompte, 1988): hemos utilizado en nuestro informe las transcripciones textuales de las entrevistas y citas directas de los documentos analizados.
- **Registro automático de los datos:** tanto en las grabaciones de las entrevistas individuales, que además fueron transcritas inmediatamente después de su realización, como en las conversaciones o entrevistas informales realizadas a través del registro en el cuaderno de campo.

3.8.4. Confirmabilidad

Para demostrar que los datos e informaciones obtenidas son independientes de la investigadora hemos utilizado las siguientes estrategias:

- **Triangulación:** de métodos, de personas y de tiempos; ya explicada en el criterio de credibilidad.
- **Ejercicio de la reflexión:** exponiendo los supuestos epistemológicos subyacentes a la investigación y recogiendo los estados subjetivos de la investigadora en el diario de campo.
- **Aportación de pruebas documentales:** toda la documentación empleada en la investigación se encuentra recogida en el apartado de anexos.
- **Transcripción de referencias documentales y de las entrevistas** en el informe de investigación.
- **Saturación:** cuando la información que nos daban las personas entrevistadas coincidían y consideramos que disponíamos de evidencias suficientes para cada una de las categorías y subcategorías, decidimos dar por concluida la recogida de datos.

Creemos pertinente considerar también otros dos criterios de credibilidad, por adecuarse al planteamiento de nuestra investigación. Por un lado, la **validez catalítica** definida por Lather (1986) como el grado en el que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los/las participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla (Torrego-Egido, 2014). Consideramos que, en nuestra investigación, el diálogo establecido entre la investigadora y

los/as informantes a través de las entrevistas y conversaciones informales, principalmente, ha influido en nuestra propia (tanto de la primera como de los/las segundos) manera de entender la situación, permitiendo una transformación de la realidad y una reorientación constante de la investigación. Por otro lado, consideramos también la **validez democrática** que se refiere al grado de colaboración de las personas que investigan con los participantes afectados o implicados en el proceso que es objeto de estudio (Torrego-Egido, 2014). Consideramos que nuestra investigación está dotada de este carácter colaborativo de la investigadora hacia las personas implicadas y afectadas durante todo el proceso de investigación y que hemos tenido en cuenta los significados e intereses que cada una de ellas atribuye a la realidad estudiada.

CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

1. ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS DEL ENTORNO ESCOLAR

1.1. Contexto social y cultural: el barrio

En este caso, la descripción minuciosa del barrio en el que se halla ubicado el centro objeto de estudio es fundamental para comprender las vivencias y sentimientos de los participantes en nuestra investigación. El barrio en el que se ubica el centro es uno de los más antiguos de la ciudad. Su situación geográfica le concede un atractivo especial ya que se encuentra muy cerca del río y de toda su vega, así como a pocos metros del centro de la ciudad.

Debido a esta ubicación, en tiempos pasados, era un barrio conformado por gente que se dedicaba a los huertos. También fue un barrio que se caracterizó por los oficios artesanos, en especial la cantería. En la actualidad la economía de la zona evolucionó hacia una mayor diversificación de actividades.

El papel creciente de la ciudad como zona turística, y por tanto, de recepción de visitantes, hizo aumentar la construcción, permitió crecer al sector servicios y aumentar el número de habitantes principalmente de población inmigrante, procedente en la mayoría de los casos de los países del Este, sobre todo, de Bulgaria y del Sur, especialmente de Marruecos. Esta llegada de inmigrantes a la ciudad repercutió, más si cabe, en este barrio debido a las características de las casas existentes, antiguas y de renta baja. Aunque con la crisis de la construcción muchas familias regresaron a su país de origen, en este barrio esa marcha no se ha notado tanto como en otros. De hecho, cuenta con una mezquita próxima al centro escolar. Todo ello ha supuesto nuevas formas de convivencia y adaptación entre culturas.

En la actualidad este barrio cuenta con 6471 habitantes. Aunque también los hay de clase media-alta, la mayoría de ellos son de clase media-baja y trabajadores por cuenta ajena.

El dato más importante para nuestro estudio es que se trata de un barrio muy idiosincrásico, en el que sus habitantes manifiestan mucho sentimiento de pertenencia. De hecho, este barrio conforma una gran comunidad. Sus fiestas patronales con sus encierros, son muy reconocidas y, sobre todo por la juventud, más valoradas incluso que las fiestas de la ciudad. Además, muchos son los eventos, sobre todo festivos, que se desarrollan de forma

exclusiva en este barrio: día del vecino, degustación gastronómica del cerdo, concentración de charangas, feria de abril, fiesta de la juventud, ciclo de conciertos en el atrio de la iglesia, mercado del arrabal, mercado ecológico los primeros sábados de mes, pino navideño y belén en la plaza del barrio, marcha solidaria, certamen de poesía, etc. Por tanto, el centro estudiado es un colegio de barrio con todas las particularidades determinadas por este hecho, especialmente, en lo referente a la participación de las familias en el centro.

Los servicios con los que cuenta el barrio son los siguientes:

- Educativos: CEIP objeto de estudio. La reivindicación para que se construya un Instituto de Educación Secundaria se mantiene desde hace diecisiete años. Recientes noticias apuntan que su construcción va a comenzar próximamente.
- Deportivos: pabellón polideportivo municipal y club de fútbol.
- Culturales: asociación de vecinos, asociación de peñas, Centro de Iniciativas de Empleo y Empresas de Segovia (CIEES), centro cívico con ludoteca un día a la semana, centro de fomento de temas medioambientales y divulgación del patrimonio histórico y natural del barrio, centro de jubilados, secretariado del colectivo gitano, asociación cultural águedas.
- Sanitario: centro de salud.
- Religiosos: iglesia parroquial y mezquita.

1.2. El centro

El centro objeto de estudio fue construido sobre unos terrenos donados por una conocida familia de la zona y empezó a funcionar en el curso 1967/1968.

Hasta el curso 1991/1992 parte de su claustro atendió las aulas ubicadas en el antiguo Hospicio. Al dejar de funcionar el Hospicio como tal, sus aulas fueron trasladadas a un centro de protección de menores y una de las aulas de Educación Infantil pasó a dicha institución con su correspondiente profesorado. El resto del alumnado de Infantil quedó ubicado en el edificio del primitivo colegio cercano a la plaza del barrio. Posteriormente, fue ampliado para acoger a dicho alumnado. Es en el año 2004/2005 cuando las etapas de Infantil y Primaria se juntaron en el actual colegio.

1.2.1. Características físicas del centro

Tabla 3

Características físicas del centro

Aulas	Segundo ciclo de Educación Infantil	6
	Primer y Segundo ciclo de Educación Primaria	12
	Idiomas	2
	Música	2
	Educación Compensatoria	1
	Pedagogía Terapéutica	1
	Audición y Lenguaje	1
	Audiovisuales	1
	Pizarra Digital	1
	Biblioteca	1
Gimnasio	Con un vestuario de alumnos y otro de alumnas	1
Despachos	Dirección	1
	Jefatura de estudios	1
	Secretaría	1
	Profesores especialistas	1
	Tutorías	2
	Sala de profesores	1
Patios	Segundo ciclo de Infantil	1
	Primer ciclo de Primaria	1
	Segundo ciclo de Primaria	1
Cocina	La cocinera hace la comida a diario	1
Comedor escolar	Anejo a la cocina	1
Almacenes	Del comedor	1
	De Educación Infantil	1
	De material escolar	1
	De limpieza	1
Ascensor		1

Nota: Elaboración propia

El centro cuenta con dos líneas tanto en Educación Infantil como en Primaria y es la primera CdA de la ciudad; en la provincia hay otra que se transformó en el curso 2012/2013.

1.2.2. El alumnado y sus familias

En cuanto al alumnado hemos de señalar que este centro cuenta con un significativo número de familias inmigrantes. Situándose por nacionalidades podemos decir que el grupo más numeroso es el de marroquíes, seguido del grupo de búlgaros. También contamos con alumnado polaco, rumano, pakistaní y hondureño pero con cifras mucho menos significativas. Igualmente, es importante mencionar que, a diferencia de otros momentos, cuenta con un número muy reducido de alumnos/as de etnia gitana (19 entre ambas etapas). Hay que destacar también que este colegio es referencia de dos centros de protección de menores. En la actualidad, hay un alumno que se encuentra residiendo de manera temporal en uno de estos centros de protección.

En el nuevo PEC que está en proceso de elaboración, se diferencian tres tipos de familias/alumnado:

- Familias de nivel cultural medio-alto que desean una educación plural para sus hijos/as que viven en el barrio.
- Familias de nivel cultural medio-bajo:
 - Inmigrantes
 - Etnia gitana
- Alumnado tutelado en dos centros de protección de menores. Es difícil precisar un porcentaje dado su carácter itinerante.

Como se puede apreciar, el centro ofrece una gran diversidad familiar. Además, una gran parte del alumnado del centro cuenta con limitados recursos personales, sociales y materiales por lo que las condiciones de partida del alumnado son diferentes, teniendo que asumir el centro el cometido de posibilitar que se cumpla el principio de igualdad de oportunidades motivo que alentó la transformación del centro en CdA.

1.2.3. El profesorado

El centro cuenta con seis profesoras-tutoras de Educación Infantil, doce profesores/as-tutores/as de Educación Primaria, tres profesores/as especialistas de Inglés, uno de Música, dos de Educación Física, una profesora de Audición y Lenguaje y un profesor de Pedagogía terapéutica. El equipo directivo está formado por directora, jefa de estudios y secretaria. Asimismo, dispone de un equipo de orientación compuesto por orientadora (dos días a la semana) y profesora de servicios a la comunidad (un día en semanas alternas).

La ratio alumnos/as-profesor/a no es alta; alcanza un máximo de 21 alumnos/as en 4º de Primaria. Los cursos inferiores fueron sufriendo progresivamente una bajada hasta llegar a

segundo de Infantil que es de 12. En 1º de Infantil, justo coincidiendo con la transformación del centro en CdA, la ratio vuelve a ser de 20.

2. CUÁNDO Y CÓMO SURGIÓ LA IDEA DE TRANSFORMAR EL CENTRO EN CdA Y QUÉ MOTIVÓ EL CAMBIO

Con la jubilación del anterior director, el equipo directivo que había ya no continuó con el proyecto que tenían, sino que lo asumió el nuevo y actual equipo directivo. Decidieron, durante ese año (curso 2012/2013) realizar la autoevaluación para organizaciones educativas que promueve la Junta de la Comunidad; es un modelo que evalúa diferentes aspectos del centro (liderazgo, planificación, personas, gestión de los recursos, proceso educativo, clima escolar y participación). Estos criterios fueron evaluados por el personal no docente, el profesorado, las familias y el alumnado de quinto y sexto de Primaria. Los resultados que se obtuvieron para cada uno de los aspectos evaluados se pueden ver en el Anexo 7. El proyecto educativo del nuevo equipo directivo quería mantener aquello que se había valorado como positivo y trabajar más para mejorar los aspectos que habían obtenido una puntuación más baja. En ese momento, se plantearon la realización de modificaciones en la organización del centro para fomentar un mejor clima escolar, la participación y la convivencia.

Deseaban comenzar una etapa diferente pues consideraban que el colegio necesitaba un cambio, una transformación, que diera respuesta a la diversidad del alumnado y a las características del propio centro en el barrio “porque veíamos (...) edificios del siglo XIX, profesores del XX y alumnos del XXI” (Anexo 2, E2 JE, p.1).

Se plantearon la posibilidad de la transformación a CdA porque les parecía que reunía los tres ejes fundamentales: el eje curricular, el eje de la convivencia y el eje de la participación. Así, la jefa de estudios fue a una CdA de la provincia y estuvo viendo alguna de las medidas de éxito que llevaban a cabo, como los grupos interactivos, y también hablando con la directora.

A partir de ahí, buscaron a nivel de formación qué podía ofertar el CFIE y también contactaron con la Universidad de Valladolid, en concreto, con expertos que impulsan las CdA. Se reunieron varias veces con ellos para valorar la idoneidad de desarrollar este proyecto en el centro y después de analizar los pros y los contras, se lo plantearon al claustro ya casi entrando en la fase de sensibilización.

El profesorado, salvo algunas excepciones, estuvo bastante receptivo a la propuesta. Hay que tener en cuenta, por un lado, que se trata de un claustro de profesores/as en su mayoría con mucha experiencia y con destino definitivo en este centro y, por otro lado, que a pesar de

tener dos líneas, el centro iba camino de perder una línea pues, como hemos visto, cada año había menos niños matriculados. De hecho, el último curso 2013/2014 anterior a la transformación a CdA, se quedó solo con una línea que desdoblaron a costa del horario del resto de profesores/as.

Por otra parte, en la provincia se tenía ya la experiencia de un colegio que, como cada vez tenía menos alumnos matriculados, se planteaba su cierre y al transformarse en CdA volvió a remontar y aumentó notablemente el número de matrículas, “al ser CdA llama a la gente a que venga más, ¿sabes? Hay gente que busca otro modelo de educación, no lo de siempre” (Anexo 1, E1 PA, p. 11).

Igualmente, un motivo muy importante para la transformación del centro es la gran variedad de alumnado que hay en el centro para “dar una respuesta aún más idónea y adecuada al alumnado que tenemos, por un lado, a nivel más académico y, por otro lado, más a nivel de participación y de convivencia” (Anexo 2, E2 JE, p.1).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo, mostramos los resultados obtenidos ordenados según las categorías y subcategorías establecidas en la Tabla 2.

1. FORMAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR

1.1. Antes de la transformación

En cuanto a las formas de participación familiar que se daban antes de la transformación del colegio en CdA todas las fuentes consultadas coinciden en lo siguiente:

- En Infantil, puesto que se lleva trabajando “desde hace (...) más de 19 años (...) por proyectos” (Anexo 2, E2 JE, p. 9), ya había cierta participación **educativa** pues las familias podían ir al aula a enseñar a los alumnos diversos aspectos relacionados con el proyecto. Por ejemplo, “cuando era el proyecto de música nos pedían que si conocíamos a alguien que supiera tocar algún instrumento que viniera y cosas así” (Anexo 1, E1 PA, p. 3). Las profesoras invitaban a las familias a participar o, también, la iniciativa podía surgir de las propias familias.
- En Primaria solo se daba participación **informativa** (mediante reuniones, tutorías, circulares y página web) y **consultiva** (a través de los órganos de gobierno: AMPA y Consejo Escolar que antes de la LOMCE sí tenía poder de decisión).

Las personas entrevistadas recalcan como algo negativo que el profesorado solo se ponía en contacto con las familias en la tutoría de principio y de final de curso y “si había algún problema que alguno de tus hijos había hecho algo mal, o eso” (Anexo 4, E4 MaG, p.1).

- Como se puede comprobar, había una gran disminución en la participación al llegar a Primaria respecto a la que se daba en la etapa de Infantil, “pasaba de ser muy participativo a ser muy cerrado, pasabas de todo a nada” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 2). De hecho, muchas familias cuando pasan a Primaria “sufren un bajón” (Anexo 2, E2 JE, p. 9) pues la relación tan estrecha con el profesorado a la que estaban acostumbrados en Infantil, se perdía al llegar a Primaria.
- Hubo un tiempo en el que el trabajo por proyectos se continuaba en el primer ciclo de Primaria pero por dificultades funcionales de interinidades (varias plazas cambian anualmente de profesorado) no se pudo continuar aunque, el equipo directivo se plantea que ahora que el centro es CdA “qué fácil sería si todo el mundo trabajara por proyectos” (Anexo 2, E2 JE, p. 9).

- En actividades más lúdicas o sociales dentro y fuera del horario escolar tampoco había apenas participación. Las actividades de convivencia que se organizaban desde el AMPA para que las familias participaran como la semana cultural o marchas andando los fines de semana se dejaron de organizar porque la gente no acudía.

“No salía gente (...) al final es que éramos cinco y es que se te quitan las ganas de hacer las cosas porque dices para eso” (Anexo 1, El PA, p. 3).

1.2. Después de la transformación

Una vez que el colegio se transforma en CdA, además de la participación **informativa** y **consultiva** que, como hemos visto, ya se venían dando, aparecen nuevas formas de participación de las familias: **decisoria** (en las Comisiones mixtas), **evaluativa** (a través de la valoración de los grupos interactivos y en la Comisión Gestora) y **educativa** (en Infantil, mediante la participación en proyectos y en ambas etapas, Infantil y Primaria, a través de la participación como voluntarias en los grupos interactivos).

1.2.1. Participación decisoria

Se lleva a cabo mediante la pertenencia a una de las Comisiones mixtas (formadas por familias y profesorado) que se han constituido. Por orden de creación son las siguientes:

- **Comisión del Sueño:** fue la primera que se creó al final del curso 2013/2014 y se encargó de hacer el vaciado y clasificación de los sueños por temas y “a raíz de los sueños (...) surgieron las Comisiones que hay ahora que se crearon a principio de curso [2014/2015]” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 3). Hay que destacar que es la única Comisión que ha contado con la presencia de los grupos más vulnerables pues participó una madre marroquí y un miembro del colectivo gitano.

- **Comisión de Voluntariado:** se formó en septiembre de 2014 ya que era necesaria para poder llevar a cabo la primera medida de éxito educativo (los grupos interactivos) con la que comenzó el centro. Además de madres y profesoras, también está formada por una persona de la universidad, pues un tercio del voluntariado son estudiantes universitarios. En un principio decidieron los días de los grupos interactivos por etapas: los miércoles Infantil, los jueves el primer ciclo de Primaria y los viernes el segundo ciclo de Primaria. Además, se encarga de distribuir a los 66 voluntarios que se necesitan a la semana: 18 los miércoles y 24 cada uno de los otros dos días. Otra de sus primeras actuaciones fue realizar un primer sondeo (información y encuesta acerca de la intención de participación como voluntarias, a través de una nota informativa enviada a las familias) y “crear tres grupos de WhatsApp, uno por cada día que se realizan grupos interactivos” (Web, Acta 17/09/2014).

- **Comisión de Aprender más:** comenzó a reunirse en noviembre de 2014 porque había sueños de tipo pedagógico. En la primera reunión ya se habló de impartir clases de lectura y escritura en español para madres marroquíes en el centro por parte de otras madres del cole: “es un poco sueño contrario” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 3) porque uno de los sueños era que se dieran clases de árabe en el colegio pero, como no era muy factible porque las familias marroquíes no querían impartir las clases se fue gestando la idea (surgida en una tutoría para las familias de primero de Infantil) de la importancia de involucrar a las madres marroquíes y la posibilidad de que aprendieran español. Otra de sus propuestas fue la preparación de una charla para las familias sobre técnicas de estudio con sus hijos/as que impartió la orientadora del centro.

- **Comisión de Divulgación y Difusión:** se puso en marcha en noviembre de 2014 “porque era necesario que las familias estuviéramos bien informadas” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 3). Su primera actuación fue elaborar un cuestionario (Anexo 12) para conocer cómo les gustaría a las familias recibir información sobre la CdA y cómo la reciben actualmente. Casi todas las familias eligieron recibir la información a través de las hojas informativas que se dan al alumnado pero, además, hubo una minoría de familias que también seleccionaron el correo electrónico. Por ello, se determinó continuar mandando la información a través de las hojas informativas a todas las familias y, también, por correo electrónico a aquellas que así lo pidieron.

- **Comisión de Infraestructuras:** comenzó a funcionar en diciembre de 2014 con la lectura, valoración y ordenación de los sueños referidos a infraestructura. No solo había sueños de arreglar un patio o de pintar, sino también de decoración y ambientación, como que el colegio estuviera más bonito, más alegre. Entre otras cosas, se han pintado en el suelo de uno de los patios juegos tradicionales, como las tres en raya y circuitos para coches/chapas, que permitan diversificar sus actividades en el tiempo de recreo y se han instalado jardineras con flores en las entradas del colegio. “Ha organizado lo de pintar los juegos en el patio y poner los maceteros que hay porque eran sueños que puso la gente” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 3).

- **Comisión del Camino Escolar:** el camino escolar es un proyecto que surgió conjuntamente con el ayuntamiento. El AMPA llevaba pidiendo desde hacía mucho tiempo un barrio más seguro para los niños y el acceso al colegio a causa de la muerte de un niño del centro al que le pilló un coche y, en respuesta muchos años después, el ayuntamiento, desde la Concejalía de Tráfico, comenzó a poner en marcha el proyecto. El día que nos reunieron a las familias para informarnos de ello surgió la necesidad de crear una Comisión mixta específica para ello y así se hizo. Entre las acciones realizadas, se ha serpentado la calle para disminuir la velocidad de los coches, es zona 30 y de un solo sentido, se han ampliado las aceras de las dos entradas al colegio y el alumnado de 5º y 6º de Primaria ha pintado huellas en la calle marcando varios

itinerarios del camino escolar teniendo en cuenta el trayecto que tienen que hacer los alumnos y alumnas desde su casa al colegio.

- **Comisión Gestora:** es la que coordina al resto de las Comisiones y tiene la máxima capacidad decisoria. Está formada por un miembro de cada Comisión y por el equipo directivo. Se constituyó en diciembre de 2014, fecha en la que marcaron las líneas de trabajo de cada una de las Comisiones y en mayo se reunió para poner en común las actividades realizadas, los logros conseguidos y los asuntos pendientes.

De momento, no hay más participación familiar decisoria que la contemplada en las Comisiones mixtas pero sí hay cierta voluntad por parte del centro de que esta forma de participación vaya poco a poco aumentando aunque, aún, con miedo y mucha cautela: “hay cosas que (...) no podemos dejar en manos de las familias porque es competencia profesional nuestra, ¿no?, pero todo aquello que se pueda yo creo que se está... aunque hay sus miedos (...) pero bueno” (Anexo 2, E2 JE, p. 16).

Un dato muy relevante es que en las Comisiones mixtas no hay, en la actualidad, representación de familias de minorías étnicas ni de inmigrantes. Como hemos apuntado anteriormente, participaron “en la Comisión del Sueño (...) una madre marroquí y un miembro de la asociación del colectivo gitano, creo que el presidente, pero ahora ya no hay nadie” (Anexo 1, E1 PA, p. 8). Una madre gitana también iba a meterse en la Comisión de Aprender más invitada expresamente por una profesora pero no pudo asistir a la primera reunión y no se volvió a retomar el tema. Precisamente están participando las familias que, en cierto sentido, menos lo necesitan. Sería conveniente que aquellas personas cuyas voces no se tienen en cuenta habitualmente (en nuestro caso, gitanos e inmigrantes) participen en las Comisiones pues en ellas las decisiones se toman a partir de argumentos de validez y no de poder; da igual el cargo o la posición de quien opine pues lo que importa son los argumentos (Autoformación. Aula Virtual, s.f.).

Igualmente, en el Consejo Escolar no están participando gitanos ni inmigrantes y en el AMPA sí hay algunos socios de todos los colectivos pero en la directiva no. Estos datos coinciden con los aportados en el estudio de Martínez González, Rodríguez y Gimeno (2010) donde se apunta una elevada participación de familias inscritas en el AMPA (la mayoría pagan la cuota) pero una escasa implicación en su organización.

Como señala Escudero (2006) la falta de participación de estas familias vulnerables, ya sea de manera directa en los aprendizajes o indirecta en las AMPAs y/o en los Consejos Escolares, redundará en un riesgo de mantenimiento de esa situación de tendencia a la exclusión.

1.2.2. Participación evaluativa

La participación evaluativa de las familias en este centro se limita, por un lado, a la valoración de los grupos interactivos que pueden realizar oralmente al finalizar y mediante una ficha de seguimiento que pueden rellenar aquellas familias que hayan ido de voluntarias. En cuanto a la ficha de seguimiento no todo el profesorado utiliza la misma: “la que te doy es la genérica (...) hay profesores que utilizan esta y otros que han ido haciendo adaptaciones” (Anexo 3, E3 JE, p. 3). En la ficha de seguimiento genérica (Anexo 10) la familia puede valorar marcando “sí” o “no” cada uno de los siguientes aspectos para cada alumno: “colabora/aporta ideas”, “realiza las tareas con interés”, “ayuda a sus compañeros”, “respeto el turno de palabra”, “respeto a sus compañeros/as” y “respeto al voluntario”.

Por otro lado, las familias pueden evaluar siendo miembros de la Comisión Gestora. En la reunión de mayo realizó un “seguimiento y evaluación” de las actuaciones puestas en marcha a lo largo del curso escolar (Anexo 12).

Esta CdA no contempla la participación de las familias en la evaluación del alumnado. “Aunque esta no es una práctica muy extendida, hemos podido encontrar algunos ejemplos en los estudios realizados. (...) En Estonia los padres asisten a la evaluación de sus hijos en los distintos niveles escolares” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 86).

1.2.3. Participación educativa

En este apartado incluimos la participación de las familias, por un lado, en actividades propiamente educativas (en los proyectos, en los grupos interactivos, en las tertulias literarias dialógicas, en talleres y en la formación de familiares) y, por otro lado, en actividades más sociales y lúdicas dentro y fuera del horario escolar.

- En la etapa de Infantil continúa la participación de las familias en las aulas a través del **trabajo por proyectos**.

- Participación de las familias en los **grupos interactivos**

Es, junto con las tertulias literarias, la primera medida de éxito que se ha puesto en marcha en el centro.

Como se nos explicó a las familias, consisten en organizar el aula de forma diferente; son grupos heterogéneos de alumnos que realizan una tarea común, donde lo importante son las interacciones entre ellos, el diálogo y la convivencia. Para que funcionen es fundamental el papel del voluntario: son personas adultas (padres/madres, miembros de la comunidad y otras entidades, estudiantes...) que dinamizan al grupo para que se ayuden entre ellos, animando a

que participen y dialoguen unos con otros y ayudando al profesor que dirige la tarea. Lo importante “es que nadie se quede atrás: ‘El éxito de cada persona es el éxito de todo el grupo’” (Anexo 12).

En cuanto a la periodicidad de los grupos interactivos hay diferencia entre las dos etapas educativas: en Infantil son todas las semanas y en Primaria cada 15 días. En principio se tenía planteado que fuese semanal en ambas etapas pero el profesorado de Primaria argumentó no disponer de tiempo para preparar las actividades de las cuatro materias para los cuatro grupos. Decidieron hacerlo quincenal hasta Navidad, fecha en la que lo volvieron a valorar, dejándolo igual hasta Semana Santa que se volvió a evaluar y se quedó que para el curso siguiente; así que “el curso que viene seguramente sea semanal pero de momento lo hemos dejado quincenal” (Anexo 2, E2 JE, p. 10).

La falta de tiempo del profesorado reservado para esta tarea en su horario escolar está contemplada como una barrera para alcanzar una adecuada involucración familiar (Consejo Escolar del Estado, 2014).

En cuanto a las personas que están participando como voluntarias en los grupos interactivos en Infantil, mayoritariamente son familias (madres, padres, abuelos, tíos) aunque ya están entrando otras personas y, en Primaria, hay más variedad: familias, docentes jubilados/as, conocidos de las familias y del profesorado, personas de la asociación de vecinos y “lo que sí que hubo fue un acuerdo tácito con la universidad para que hubiera un tercio del voluntariado de allí” (Anexo 2, E2 JE, p. 11).

Todas las personas entrevistadas coinciden en que, aunque hay una mayoría de madres y padres, el perfil de las familias que participan es muy heterogéneo; hay una base que son las familias (madres y padres) del centro, pero poco a poco se ha ido extendiendo a familiares menos directos y conocidos.

Igualmente hay mucha diversidad cultural entre las familias participantes: “hay familias de todo tipo, gitanas, inmigrantes” (Anexo 1, E1 PA, p. 7). Normalmente, todas las semanas participan dos o tres madres marroquíes, tres madres y un padre de Bulgaria y dos madres gitanas. Asimismo, las familias españolas que participan son también muy diversas en cuanto a nivel académico.

Como señalan Díez Palomar y Flecha García (2010)

La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) es (...) un factor central no sólo entre el alumnado sino también entre el voluntariado, que refleja la diversidad presente

en el centro educativo, en la comunidad y en el conjunto de la sociedad (...). En esa diversidad se producen diálogos que hubiesen sido imposibles en grupos homogéneos y segregados y que aumentan los aprendizajes de todos los y las estudiantes y mejoran la convivencia intercultural (p. 20).

Eso sí, no hay mucha variación en las familias que participan de voluntarias en los grupos interactivos: “vemos que son casi todas las semanas los mismos” (Anexo 1, E1 PA, p. 8); se va ampliando la participación pero muy poco a poco, “[al] final siempre tiramos de los mismos” (Anexo 6, Diario, 10/04/15).

- Por otro lado, en las **tertulias literarias dialógicas**, aunque están abiertas a las familias, siempre que se hayan leído el capítulo que vayan a tratar y hayan avisado al profesor/a, no ha habido aún participación de las mismas, “están solo el profesor y los alumnos” (Anexo 1, E1 PA, p. 3). Bien es cierto que esta falta de participación de las familias en las tertulias literarias puede ser debida, al menos en parte, a que apenas se ha informado de la posibilidad de participar. En una circular que nos enviaron a las familias y en el Facebook se dice una vez “para participar es necesario haberse leído el capítulo del libro correspondiente” (no se hace una invitación explícita a las familias) mientras que también en el Facebook se anima explícitamente a las familias en siete ocasiones a participar en los grupos interactivos: “GRUPOS INTERACTIVOS (...) los últimos del trimestre. ¡Cada vez mejor! Gracias a tod@s l@s voluntari@s que lo hacéis posible. Desde aquí animamos a participar a todo el mundo, padres, madres, abuel@s, tí@as, amig@s vecin@s... ¡Os esperamos!”.

De hecho, la presidenta del AMPA ni siquiera sabía que podían participar las familias: “las tertulias literarias están para que participe solo el profesor y los alumnos (...) no entran los voluntarios” (E1, PA, p. 3).

- **Taller de cerámica impartido por un familiar** (el abuelo de dos alumnas y un alumno del colegio) en horario escolar. Este familiar es ceramista y los destinatarios son, de momento, los alumnos de 5º y 6º de primaria. Ha comenzado por los cursos superiores pero el taller está planteado para que todos los cursos del colegio pasen por él. Se imparte durante los horarios de plástica de cada clase y, en cada una de ellas, se trabaja una técnica diferente. Además, cada alumno/a está haciendo un pequeño ladrillo “porque vamos a formar un mural para el patio con todos los niños del cole” (Anexo 2, E2 JE, p. 8).

- **Formación de familiares**

Se ha comenzado la formación de familiares en el centro con las clases de español para madres marroquíes impartido, en un principio, por dos madres españolas del centro; a mitad de curso, se incorporó también la tía de un niño del colegio. Las clases son todos los martes de

nueve a diez y media. Surgieron a raíz de una reunión a la que convocaron en noviembre las tutoras de tres años a las familias para contarles las actividades programadas para ese trimestre. Les explicaron, por si algún familiar no había ido a la reunión, que el cole ahora era una CdA, en qué consistía una CdA, qué eran los grupos interactivos y que era importante que todas las familias participasen. Una madre marroquí dijo que ellas tenían problemas para participar por el idioma, que no iban a saber y que iban a tener dificultades para expresarse bien. “Fue a raíz de ahí cuando dos madres que estábamos en la reunión nos animamos a darlas clases de castellano” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 4). En diciembre volvieron a reunir las tutoras para animar a las madres marroquíes a participar en los grupos interactivos y para que las madres que iban a impartir las clases hablasen con ellas, supiesen cuántas eran y qué les interesaba en concreto. En enero comenzaron las clases con trece madres marroquíes y ahora la media está en quince; incluso han venido madres que no tienen hijos en el colegio todavía. Están organizadas en dos grupos por el nivel porque había mucha diferencia entre ellas: algunas que apenas sabían las letras y otras tenían bastante vocabulario. Las clases son muy prácticas, “siempre hacemos algún ejercicio escrito y siempre hay un ratito de conversación que, además, ellas es lo que más piden” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 5).

Es importante destacar que las tutoras fueron las que iniciaron este proceso convocando a todas las familias del curso para, entre otras cosas, animarlas a participar reconociendo la importancia y el valor de la participación de todas ellas.

Para Hoover-Dempsey et al. (2005) las invitaciones del profesorado son importantes por varios motivos: acentúan el valor de la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as así como la influencia que sus acciones pueden tener en ellos/as, conectan con los deseos de las familias por contribuir a la formación del alumnado y promueven la confianza mutua.

El buen clima de apertura, confianza y el establecimiento de una comunicación de doble vía, permite que una madre marroquí exprese sus problemas (el idioma) para participar. Por último, este ambiente de diálogo igualitario entre todas las familias fomenta acciones de ayuda entre ellas conduciendo a que dos de ellas se decidan a impartir estas clases como medida de solución o mejora a las necesidades surgidas en el grupo.

Este es un ejemplo de cómo se desarrollan dinámicas relacionales positivas en un centro con alta concentración de familias inmigradas. En este caso las tutoras

han hecho un esfuerzo por abrirse y crear espacios de comunicación afectiva y efectiva con las familias y entre las familias (...) [donde] no se intenta imponer

una determinada forma de relación, sino que ésta se va tejiendo con la implicación de las partes (Garreta, 2009, p. 284).

- Por otro lado, mediante la realización de **actividades** más **lúdicas** y **sociales** dentro y fuera del horario escolar: la comparsa de carnaval del colegio que ganó un premio, las castañeras, el belén del colegio que también ganó, decorar el árbol de navidad de la plaza, ir al cine todos juntos, la fiesta de Halloween y la fiesta de carnaval en el pabellón.

A finales de enero comenzaron “los talleres organizados por varias madres para la realización de los disfraces de la comparsa de carnaval” (Anexo 6, Diario, 28/01/15). Los talleres se desarrollaron por la mañana y por la tarde para que hubiera más posibilidades de horario para participar en la confección de los disfraces. Estos se realizaron en cadena lo que permitió un contacto muy estrecho entre los familiares. Crearon un grupo de WhatsApp para estar todos/as informados/as, tomar decisiones, poner fotos de los disfraces terminados y animarse mutuamente.

2. EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

2.1. Valoración de la participación

2.1.1. Por el centro

El centro hace una valoración muy positiva de la participación de las familias “mayoritariamente la respuesta de las familias ha sido bárbara para todo” (Anexo 2, E2 JE, p. 7). De hecho, no esperaban tanta participación por parte de las familias ni, sobre todo, que salieran tantas Comisiones, tantas propuestas y tantas actividades realizadas porque, con el equipo directivo anterior las relaciones entre el centro y el AMPA habían sido menos fluidas. Además, según los informantes consultados, las familias no solían acudir a las reuniones generales que se convocaban. Entonces, el hecho de que asistiesen prácticamente todas las familias (son 160 y estuvieron 150 personas) a la primera reunión en la que se iba a hablar del proyecto CdA, fue una inyección de energía clave para todo el centro. “Si a mí me dicen el año pasado que estamos tal y como estamos ahora tampoco me lo hubiera creído porque me parecía muy difícilísimo (se dice muy difícil pero es muy difícilísimo” (Anexo 2, E2 JE, p.17). Eso sí, aunque el cambio en cuanto a participación familiar una vez iniciado el proceso de transformación ha sido muy grande, aún falta mucho por hacer: “estoy satisfecha pero aún queda mucho” (Anexo 2, E2 JE, p. 17).

2.1.2. Por las propias familias

La valoración que hacen las propias familias de la participación familiar es también muy positiva, incluso al compararse con otra CdA: “con muchas ganas se ha empezado y las tertulias han empezado ya todos a la vez, que en otra CdA empezaron el primer año con los grupos interactivos y las tertulias no las tocaron hasta el siguiente año” (Anexo 1, El PA, p. 11). También manifiestan mucho orgullo de que entre todos hayan podido conseguir que el colegio se haya convertido en CdA.

Igualmente, no tienen ninguna duda de que la participación de las familias ha aumentado significativamente una vez que se ha producido la transformación en CdA.

Asimismo, el problema que empezó a haber a partir de enero para encontrar voluntarios para los grupos interactivos fue solo por la disminución de los/las estudiantes universitarios/as que dejaron de venir, pues las familias no han disminuido la participación sino que, aunque muy lentamente, se van incorporando familias nuevas.

Como hemos podido comprobar tanto el centro como las familias hacen una valoración muy positiva de la participación de las mismas. Esto aumenta la motivación de ambos agentes educativos lo que intensifica su energía para no conformarse, esperar más y, por tanto, seguir trabajando conjuntamente para mejorar.

2.2. Ventajas de la participación

Numerosas son las investigaciones que indican que “la participación de las familias en la escuela, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios, tanto a los estudiantes como a la escuela y a los propios padres y madres” (Consejo Escolar del Estado, 2014, p. 21).

Hemos realizado una división de las ventajas en (alumnado, familias y centro y otros) únicamente para facilitar el visionado de las mismas pues, en realidad, consideramos que todas están interrelacionadas.

2.2.1. Para el alumnado

La participación de las familias en la escuela incide en una mejora general del rendimiento del alumnado, en primer lugar sobre aspectos actitudinales, relacionados con la confianza y la autonomía que ese alumno adquiere en el centro y en su clase. Asimismo, otros componentes de su propio aprendizaje, tanto a nivel conceptual como procedimental, también se ven implementados si sus familias muestran interés en tomar parte en la dinámica de la escuela (Isoó, 2012).

A nivel general, desde que las familias están participando en el centro se han visto mejoras tanto a nivel personal (aumento de la autoestima, la motivación) como a nivel académico.

- Tanto las familias como el profesorado manifiestan cómo niños y niñas que eran incapaces de hablar en público, ahora sí son capaces y lo hacen incluso con espontaneidad porque lo han aprendido en pequeño grupo. Hay que tener en cuenta que hablar en público es una competencia que evalúa la LOMCE y que, por tanto, es necesario que aprenda a hacer todo el alumnado.

“Mi hija es una niña que se quedaba callada (...) [y] ahora en las tertulias ya habla, levanta la mano, la preguntan y contesta (...) hemos notado un cambio enorme” (Anexo 1, E1 PA, p. 6).

- Incluso hay familias que nos han contado llorando de emoción la gran evolución que han observado en los niños y niñas del colegio desde principio de curso hasta ahora. Los familiares también se emocionan con las valoraciones que hacen los alumnos y alumnas en los grupos interactivos: “tú sabes cómo me he quedado cuando (...) el niño dice que con lo que más me siento realizado de esta actividad es que antes no me atrevía a hablar en público y ahora no me da vergüenza hablar con nadie. Es que si le ves expresarse y es que venía la señora llorando a contármelo” (Anexo 1, E1 PA, p. 6).

- El alumnado ha mejorado en su capacidad de expresarse para que sus compañeros le entiendan. Una madre voluntaria en grupos interactivos contaba cómo una actividad solo la había entendido un niño y que gracias a su explicación la entendieron todos y todas: “me dejó a mí sorprendida (...) en dos palabras que ha dicho el niño lo ha explicado mejor que si está el profesor dos horas explicándolo” (Anexo 1, E1 PA, p. 14). Los niños/as utilizan un vocabulario y unas expresiones diferentes a los adultos y, además, saben poner unos ejemplos adaptados a los intereses y capacidades de sus iguales que pueden ser muy útiles para que estos comprendan, mejor que si lo hiciera un adulto, aquello que les está explicando su compañero/a.

- También han cambiado los roles de algunos/as niños/as. Así, “niños que tenían siempre el cartel de yo no sé hacer esto” (Anexo 2, E2 JE, p. 21) como algún día en pequeño grupo han dado con la respuesta que otros/as no habían logrado, tanto el/a propio/a niño/a como el resto de sus compañeros/as han aprendido a valorar sus aportaciones. Además, cuando el/a profesor/a plantea una pregunta ya no es siempre el/la mismo/a alumno/a el/la que levanta la mano, sino que se ve cómo hay más niños/as que también participan.

- Esta manera de trabajar hace posible que niños y niñas con distintos niveles y necesidades pedagógicas puedan estar en la misma clase beneficiándose mutuamente a nivel académico y creándose relaciones de solidaridad y ayuda entre ellos. “Salgo alucinando d (...) la ayuda q se

prestan los unos a los otros y como demuestran q si es posible q niños con diferentes necesidades pedagogicas convivan en el mismo aula” (WhatsApp, 15/01/2015).

A este respecto, investigaciones demuestran cómo

las interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia benefician a las y los estudiantes con más nivel y a las y los de nivel más bajo, ya que en el propio proceso de ayudarse se dan muchos momentos para reforzar lo que se sabe, identificar lagunas y errores de comprensión y enriquecer el conocimiento con puntos de vista alternativos (ROGOFF, 1993) (Díez Palomar y Flecha García, 2010, p. 21).

- Con la participación de las familias en el colegio los/as alumnos/as son más sociables con la gente del barrio y han aumentado su red social pues conocen y se relacionan con un grupo de personas más amplio y, a la vez, más diverso (distintas culturas y edades); relacionan al familiar de un/a compañero/a con la persona que ha ido a los grupos interactivos de su clase. Como expresaba una madre “saludan a gente que no conozco y luego les pregunto y me dicen: ‘es que fue el otro día de voluntario a mi clase’” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 6).

- Además de las ventajas citadas, varias familias añaden la importancia que tiene para el alumnado el hecho de que haya tanta diversidad en las familias que participan y que la clase no la dirija una única persona. Así, aprenden que tienen que obedecer a todos los adultos que estén en ese momento en clase, aprenden a respetarse y a expresarse y a defenderse delante de cualquier persona independientemente de su cultura, nivel académico, edad, etc. “Dado que las personas aprendemos en diversidad de espacios y a través de interacciones diversas, los alumnos y alumnas tienen muchas más probabilidades de aprender, ya que pueden recurrir a interacciones diversas y a diferentes discursos” (Autoformación. Aula Virtual, s.f., párr. 14).

- La participación de familiares con distintos orígenes socioculturales es una fuente muy importante de recursos humanos que contribuye a elevar el rendimiento académico del alumnado. Además, la participación de familiares de minorías culturales es fundamental para mejorar el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y para conseguir la aceptación positiva de las distintas identidades culturales. Estas personas adultas sirven de referentes para los niños y niñas, contribuyendo a superar estereotipos y prejuicios relacionados con las minorías a través de la interacción con todo el alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2011).

- Asimismo, la diversidad de alumnado con que cuenta este centro (españoles, marroquíes, búlgaros, gitanos, pakistaníes y ecuatorianos), desde que se ha transformado en CdA, lejos de contemplarse como un factor que entorpece la dinámica del grupo se considera como algo

positivo para toda la comunidad educativa pues “Como ocurre en los centros educativos de máximo prestigio internacional, como la Universidad de Harvard, en las Comunidades de Aprendizaje esta diversidad de alumnado se convierte en un factor de excelencia educativa.” (Díez Palomar y Flecha García, 2010, p. 20).

- Otra ventaja está ligada al aumento de la motivación en los/as alumnos/as al ver a sus familiares o a los de sus amigos/as participando en su colegio, “se sienten importantes” (Anexo 4, E4 MaG, p. 5). Además, identifican una continuidad y coherencia educativa entre la familia y la escuela. Antes, cuando las madres y los padres iban al colegio a hablar con el/la profesor/a era señal de que había algún problema y, para muchos/as niños/as el colegio era una cosa y la familia otra muy diferente. Sin embargo, ahora, si las familias van al colegio es porque toda la comunidad piensa que su participación y aportaciones en el centro son muy importantes para la educación de sus hijos e hijas. Además, con su participación, las madres y los padres les transmiten que están contentos de que ellos/as vengan a este centro y que todas las personas que conformamos la comunidad estamos ahí por ellos.

“La interacción cultural y educativa que el alumnado establece con todos los agentes sociales, y sobre todo con otros miembros de sus familias, mejora su aprendizaje y su rendimiento” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 93). Además, según se señala más adelante, “esta participación también mejora la coordinación hogar/escuela, lo cual facilita a su vez la puesta en marcha de iniciativas que respondan mejor a las necesidades de distintos alumnos y alumnas y de las comunidades” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 94).

La participación de los familiares en las aulas incide positivamente en el aprendizaje y en la motivación de todos los alumnos ya que cuentan con la ayuda y el apoyo de este perfil de voluntariado. En el caso de los que son hijos de estos voluntarios llevan como componente añadido el hecho de que sean sus padres los que están allí para colaborar (Vieira, 2010) pues “nada le hace más feliz a un niño que ver a su papá o a su mamá cuando vienen a verle” (Anexo 2, E2 JE, p. 20).

- La formación de familiares que se está llevando a cabo, es decir, las clases de español para las madres marroquíes también trae ventajas para el alumnado pues, en la medida en la que ellas se defiendan mejor con el idioma, más facilidades tendrán para ayudar a sus hijos/as con las tareas del colegio, aumentar su participación en el centro, tener conversaciones más fluidas con el profesorado e integrarse con el resto de las familias. Las propias madres que asisten a las clases consideran que es muy importante porque “abre más posibilidades a todos, a tener más igualdad (...) sobre todo (...) para sus hijos porque viven en España” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 7).

La participación de las familias y otros miembros de la comunidad en programas de formación de familiares mejora el aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Existen evidencias que demuestran que algunos programas de formación de familiares y de participación de la comunidad han contribuido a que alumnos y alumnas de familias con un bajo nivel de titulación puedan obtener excelentes resultados académicos (INCLUD-ED Consortium, 2011).

- La presencia de los familiares de otros niños/as del colegio realizando nuevas actividades educativas también motiva incluso a alumnos con absentismo escolar y problemas de comportamiento. Un ejemplo de ello, es el taller de cerámica impartido por el abuelo de varios niños del colegio que está resultando un éxito, tanto para el profesorado como para el alumnado. Dos alumnos que nunca quieren ir a clase, estaban tan motivados con poder terminar su figura que dejaron la escuela deportiva que, al parecer es lo que más les gusta, para poder ir al colegio por la tarde a terminarla.

Sanders & Sheldon (2009) también señalan estos beneficios derivados de la participación de las familias: se reduce el absentismo escolar, disminuyen los problemas de convivencia y las conductas disruptivas del alumnado, principalmente en familias de bajo nivel sociocultural, mejoran su disposición hacia la escuela y aumenta su motivación hacia el aprendizaje.

- El alumnado identifica las medidas de éxito que se están llevando a cabo con algo positivo y diferente que se está haciendo en su colegio, fomentando la creación de sentido en los/las niños/as; incluso lo utilizan como argumento para convencer a un niño de que venga al colegio. Un día que vino un niño a conocer el colegio porque se va a matricular al próximo año en él, pidió a la jefa de estudios que le llevase a conocer la clase de los/as niños/as con los/as que iba a estar y cuando les pidieron a los/as alumnos/as de la clase que convenciesen al niño para venir al centro, utilizaron como argumento que en este colegio se hacen grupos interactivos y tertulias literarias.

Esta ventaja coincide con la siguiente afirmación:

Esta transformación de las interacciones en la escuela, supone una fuente de motivación y de creación de sentido para los niños y niñas, todavía más acentuada en el caso de minorías y grupos vulnerables, y en último término, esta implicación afecta de un modo positivo al rendimiento académico, la inclusión social del alumnado y la cohesión social (Autoformación. Aula Virtual, s.f., párr. 16).

- Igualmente, se han visto mejoras en los resultados académicos aunque están pendientes de ser valorados en junio. No obstante, el equipo directivo prevé que cuando los grupos interactivos sean semanalmente en Primaria, los resultados académicos serán más visibles como lo están siendo ya en Infantil: “nosotros no tenemos infantiles tenemos bachilleres ya porque son capaces de amoldarse a situaciones y (...) cómo se expresan y cómo comparten, te quedas alucinada” (Anexo 2, E2 JE, p. 21). Asimismo, el profesorado anticipa que habrá grandes diferencias entre los niños que están ahora en Infantil cuando lleguen a sexto de Primaria y los que ahora están en ese curso. A este respecto, una madre expresa la diferencia que hay entre su hija de tres años y su hijo de seis en cuanto a la habilidad de hablar en público motivada por haber comenzado con menor edad los grupos interactivos (Anexo 5, E5 Ma15).

Es numerosa la literatura que da cuenta de la alta correlación que hay entre la participación familiar en la escuela y el rendimiento académico del alumnado, sobre todo cuando éste pertenece a alguno de los grupos más vulnerables. Cuando las familias participan activamente en el centro escolar, los/as hijos/as incrementan su rendimiento académico (Martínez González, 1992). Jeynes (2011) señala la alta relación existente entre el factor «implicación parental» (parent involvement) y el rendimiento académico de los alumnos, tanto cuando se examina como variable global como cuando se analiza en sus componentes.

2.2.2. Para las familias

- Los familiares que están participando en actividades educativas en este colegio aprenden conocimientos nuevos. Los resultados de INCLUD-ED indican que cuando la escuela abre sus puertas a la participación de las familias y de toda la comunidad, en todos los espacios y ámbitos de la vida (de forma decisiva, evaluativa y educativa), no solo aumenta el aprendizaje de los niños y niñas sino también el de las personas adultas que participan (Gatt y Petreñas, 2012).

Las dos madres gitanas que van a los grupos interactivos comentan con entusiasmo que cada día aprenden cosas nuevas. Incluso lo utilizan como argumento para animar a las otras madres gitanas a participar en el centro. Además, también les sirve para sentirse más orgullosas de sus capacidades y poder ayudar a sus hijos e hijas en actividades que aún les resultan complejas.

- Igualmente, las madres marroquíes que están participando en la formación de familiares y en los grupos interactivos, están muy contentas porque aprenden el español, se expresan cada vez mejor, amplían sus relaciones sociales y se integran.

Las ventajas que exponemos a continuación tienen que ver con el aumento de motivación por parte de las familias promovida por una valoración más positiva de su papel en la educación, desarrollo de habilidades positivas de maternidad y paternidad y mejora en la comunicación con sus hijos e hijas (Kñallinsky, 1999).

- Las familias que participan se sienten beneficiadas y felices por las muestras de alegría, cariño y agradecimiento que les dan sus propios hijos. “el primer día que fui a cantar [a la clase de mi hijo] (...) a mí me pareció que no lo hice muy bien (...) pero cuando fui a buscar al niño al cole (...) y me dice tan contento al verme: “mama qué bien has cantado, cada vez cantas mejor, mama cuánto te quiero” [se emociona] es que, mira, los pelos de punta” (Anexo 4, E4 MaG, p. 5). Esto aumenta la motivación y las ganas de participar y, como consecuencia, la participación familiar se incrementa.

- Asimismo, las madres que se están encargando de impartir las clases de español a las madres marroquíes se sienten compensadas por las muestras de agradecimiento que les manifiestan sus alumnas. “Una de las madres marroquíes me preguntó que si yo era profesora (...) porque enseñaba muy bien, así que claro, me puse tan ancha” (Anexo 6, Diario, 5/02/15).

- Las personas que participan se sienten tan satisfechas con la experiencia que sienten la necesidad de seguir participando: “cuando fui es que me gustó tanto que lo cogí por rutina porque cada día te ibas con una alegría nueva” (Anexo 1, E1 PA, p. 17).

- Además de sentirse felices, hay muchas familias que se divierten participando: “esto lo hago (...) también por mí porque me lo paso bien, me alegro y me hace feliz” (Anexo 4, E4 MaG, p. 8).

- Para las madres marroquíes las clases de español que están recibiendo en el colegio no solo les sirve para aprender el idioma sino que también se divierten y transmiten que son un momento de desinhibición para luego volver a sus obligaciones en casa.

Nos contaban un día que ellas tienen prohibido chillar, quejarse durante el parto y una de las situaciones que pusimos un día en las clases era que estaban embarazadas e iban al médico y le decían que les dolía mucho; al principio les costaba mucho quejarse pero, luego, no te imaginas cómo se lo pasaron contándole al médico todos sus dolores, cómo se desahogaron, qué risas, se las nota mucha diferencia cultural sobre todo a esos niveles (Anexo 5, E5 Ma15, p. 8).

- Una gran ventaja que supone la participación para las familias pertenecientes a minorías étnicas y culturales es que se sienten respetadas, valoradas, tanto por el profesorado como por el

resto de las familias. La participación de las familias de minorías es muy importante porque hace que tanto el profesorado como el resto de las familias vayan perdiendo los prejuicios que tenemos hacia ellos como que no se preocupan por la educación de sus hijos/as, etc. Esto supone un gran paso para su integración y para que los roces y conflictos propios de la convivencia se puedan resolver más fácilmente y desde un diálogo igualitario. Los buenos procesos de colaboración transforman las actitudes del profesorado hacia las familias y los beneficios de su participación (Epstein, 1992; Epstein & Sanders, 1998) permitiendo construir gradualmente relaciones basadas en el respeto mutuo y la confianza (Comer, 2005).

¿Sabes también qué he notado? respeto. Yo he visto que me han tratado como una persona normal (...) un día me tocó con uno [profesor] que (...) no le gustan los gitanos (...) pues este señor, cuando me vio (...) no se esperaba que fuese a entrar una gitana. Además, como muchos otros días que me ha visto colaborar (...) pues un día me dijo: “¡pero bueno si estás participando en todo!”; así, en señal de que ya me respetaba (Anexo 4, E4 MaG, p. 6).

- Igualmente, la participación ha permitido un contacto estrecho entre familias de gran diversidad cultural lo cual está llevando a ir perdiendo los miedos y prejuicios y rompiendo las barreras de comunicación y convivencia entre familias de diferentes culturas. “Cuando las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos y en la organización de los centros se contribuye a superar las dificultades, los prejuicios y los estereotipos” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 94).

Aunque es verdad que en el centro se siguen oyendo comentarios racistas (Anexo 6, Diario, 18/12/14 y 19/01/15), estos son menos frecuentes y ha mejorado considerablemente la convivencia entre familias de distintas culturas. A este respecto, nos emocionó la respuesta de una madre gitana que, ante la pregunta de si le importa que participen familias de diferentes culturas (marroquíes) en la clase de su hijo, contestó: “no, ningún problema, ahora ya no, todos somos personas (...). Esto lo hacemos todos por nuestros hijos que son lo primero” (Anexo 4, E4 MaG, p. 9).

Lo mismo está sucediendo con las clases de español que varias madres están impartiendo a las madres marroquíes pues no solo están, las primeras, enseñando y, las segundas, aprendiendo el idioma sino que están salvando una barrera de gran envergadura entre culturas que es la de la comunicación, la comprensión y, esto, es mucho más importante que el idioma.

- El hecho de que participen familiares mujeres en el colegio, sobre todo en las actividades educativas, contribuye a transformar las relaciones con el centro escolar, promueve la creación

de modelos de género alternativos para superar las desigualdades en el rendimiento académico y fomenta la construcción de unas relaciones entre géneros más igualitarias (INCLUD-ED, 2011).

- Las familias que participan en el colegio se relacionan con más miembros de la comunidad generándose lazos de amistad, ayuda y solidaridad entre ellos al seguir un objetivo común. Además, al participar a la vez con sus hijos/as, estas ventajas se hacen extensivas también a ellos/as. Como apunta Diani (2004), la relación entre las familias, la pertenencia a redes sociales, favorece la participación en espacios y movimientos de distinto tipo y, a su vez, esa participación genera nuevos vínculos y amplía las redes sociales. Asimismo, se refuerzan relaciones de solidaridad, complicidad y amistad que benefician al alumnado, a las familias y al conjunto de la comunidad (Autoformación. Aula Virtual, s.f.).

Por ejemplo, en los talleres que se desarrollaron para hacer los disfraces de carnaval hubo mucha participación de madres, padres y dos abuelas y muy buena voluntad por parte de las personas que disponían de más tiempo pero, lo más importante, es que se han conocido, incluso han surgido amistades. Por las tardes, muchas personas tenían que llevarse a sus hijos/as al taller y, mientras unos/as se ocupan de vigilar a los niños/as, otros/as hacían los disfraces. Además, el centro les ha brindado siempre su apoyo y confianza y, los últimos días que estaban apurados de tiempo, el conserje les dejaba abierto el colegio (normalmente se cierra a las 18:00 h. cuando terminan las actividades extraescolares) y lo cerraban las propias familias.

- Al aumentar la participación familiar y las formas en las que se puede participar, hay más personas que toman decisiones (en las Comisiones mixtas) y toda la comunidad dispone de la información de una manera más igualitaria. Antes de que el centro fuese CdA y existiesen las Comisiones, las familias que componían la directiva del AMPA gozaban del privilegio de ser las primeras en enterarse de todas las informaciones relativas al centro.

Un padre de un niño y una niña del centro y miembro de una Comisión lo expresa con estas palabras: “‘parece que se está disolviendo esa camarilla de padres’ que participaban antes en todo solo por ‘afán de protagonismo’, porque ‘les encanta eso de disponer de información privilegiada’” (Anexo 6, Diario, 14/04/15). De hecho se han ido algunas personas de la directiva del AMPA porque no están de acuerdo con que se tomen decisiones directamente en las Comisiones sin antes pasar por la directiva del AMPA.

Por ello, se necesitan propuestas y programas inclusivos que potencien la democratización efectiva y que propicien el compromiso de todas las familias con la educación escolar (Buarque, 2012).

2.2.3. Para el profesorado

- Gracias a la participación de las familias el profesorado ha vencido el temor que tenía a sentirse “fiscalizado” por las familias e “invadido” en su propio aula. Ahora, en general, hay una buena aceptación de las familias en el colegio.

En un principio, parte del profesorado había adoptado, como explica Bolívar (2006) una posición más clásica al considerar la educación como algo exclusivo del centro y de su profesorado, la participación de las familias como una intromisión en asuntos que no les pertenecen y a vivir como agresiones las acciones que pudieran emprender las familias en el contexto escolar.

Todos los miedos, que los había y muchos, (...) a que las familias fiscalicen tu trabajo, que te cuestionen, que estén continuamente observándote, a que se metan también en tu trabajo, porque hay quienes pueden sentir intrusismo; todo eso, vamos, ha desaparecido (Anexo 2, E2 JE, p. 17).

Las personas informantes nos explican las diferencias entre el profesorado. En un principio, el profesorado más joven que ha empezado ahora la experiencia se mostró más receptivo a todas las formas de participación de las familias en el centro mientras que el profesorado más veterano fue más reticente pero, ahora, hay profesores/as con mucha experiencia que están muy contentos con esta manera de trabajar porque han visto la evolución que ha supuesto en sus alumnos/as y han superado sus miedos y prejuicios sobre los intereses de las familias a participar en el centro.

Este cambio por parte del profesorado ha permitido lo que Bolívar (2006) denomina transitar de un modelo de “profesional autónomo” a un modelo de “profesional colegiado” no sólo en relación con las interacciones con sus compañeros y compañeras docentes sino, también, con otros sectores sociales, especialmente con las familias del centro.

- El profesorado se siente reconfortado cuando participan en el aula los abuelos y abuelas de alumnos y alumnas y otras personas mayores que transmiten experiencias muy interesantes y “que siguen viendo al maestro como al maestro de siempre, eso reconforta muchísimo” (Anexo 2, E2 JE, p. 17).

“La participación de personas mayores como voluntarios en un centro educativo posibilita una comunicación intergeneracional, que (...) promueve rescatar valores que se han ido perdiendo en la sociedad (...) promueve valores de respeto y de desarrollo humano” (Martínez Pérez, 2012, p. 208).

- Las familias que participan valoran más la labor educativa del profesorado para con sus hijos/as y aumenta la confianza hacia todo el colectivo. Las familias reconocen las habilidades interpersonales y de enseñanza del profesorado, mayor satisfacción por la profesión y mayor compromiso con la institución (García-Bacete, 2003; Kñallinsky, 1999). Grant y Ray (2013) también consideran éste como un beneficio para las familias pues el hecho de tener mayor satisfacción con los profesores y un mejor entendimiento del colegio y sus programas, les lleva a participar más y a asumir responsabilidades en la escuela.

La participación en el centro “es una manera que tenemos las familias de ver y valorar el trabajo que hacen los profesores (...) que nos apoyan a nosotros y no solo les educan y les dan conocimientos sino que también les inculcan una serie de valores” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 7).

2.2.4. Para el centro y otros

En términos generales, la participación de las familias es considerada como un factor o elemento de calidad educativa. En este sentido, la investigación disponible avala que las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias (Grant y Ray, 2013).

Asimismo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en su estudio comparado de la eficacia de los sistemas educativos, descrito en los informes PISA, introduce la participación de la familia como un indicador. También, en el Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar (Comisión Europea, 2000), se considera la participación de los padres como el indicador de calidad número 12, de los 16 que aparecen (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Martínez González (1992) también señala que “cuando los padres participan activamente en el centro escolar (...) el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que estos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa” (p.172).

- La implicación de la comunidad en su conjunto permite contar con muchos más recursos disponibles, no solo para aumentar la participación de más familias y personas de la comunidad, sino para mejorar el rendimiento escolar de todos los niños y niñas (INCLUD-ED, 2012).

- La participación de las familias ha permitido un mayor intercambio de información entre todas las personas que integran la comunidad educativa. Al aumentar los recursos personales del centro ha habido mayor número de propuestas y mayores posibilidades para llevarlas a cabo. Todo esto ha supuesto la transformación de la realidad del centro. Por ejemplo, en “la fiesta de

los sueños (...) estuvimos más de 600 personas en el centro fuera del horario escolar y cosas que eran impensables, pues ahí estaban” (E2, JE, p. 4).

- Derivado de lo anterior, podemos afirmar que el centro valora positivamente la labor de las personas que participan en el colegio pues aportan riqueza al mismo: “voluntario es (...) de las cosas que más enriquece en el centro” (Anexo 2, E2 JE, p. 12).

- El hecho de que participen muchas familias en las distintas actividades motiva a las personas que las han organizado a seguir programando más. “Ahora organizas las cosas y siempre la gente responde y es que antes las preparabas (...) y (...) éramos cuatro” (Anexo 1, E1 PA, p. 6).

- La participación de las familias garantiza que haya heterogeneidad y diversidad en el centro, aspecto fundamental en una CdA. La gran variedad (cultural, étnica, lingüística, etc.) de las familias de este centro permite que, solo con su participación, la heterogeneidad esté asegurada.

Como señalan Díez Palomar y Flecha García (2010) “las Comunidades de Aprendizaje están demostrando que es a través de la inclusión y la heterogeneidad e incorporando más recursos humanos en las aulas como mejoran los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia (INCLUD-ED, 2008a)” (p. 21).

Una amplia diversidad de familias participando en la escuela permite emerger nuevos modelos culturales y roles de las personas adultas de la comunidad, lo que resulta especialmente relevante para los y las estudiantes pertenecientes a minorías culturales (INCLUD-ED, 2012).

- Optimización de los espacios del centro. “Se han optimizado el 100% de los espacios del centro; ahora tenemos todo ocupado siempre hay alguien que tiene que hacer algo en alguna sala” (Anexo 2, E2 JE, p. 7).

Antes había aulas que servían de almacén o trastero; ahora, esos espacios se han acondicionado para la realización del taller de cerámica del abuelo R, las clases de español para marroquíes, los talleres de disfraces del carnaval, del belén y de adornos para el árbol de navidad de la plaza, etc.

2.3. Limitaciones de la participación

Al contrario que nos sucedió con las ventajas, cuando hemos preguntado a nuestros/as informantes directamente y de forma explícita por las limitaciones que tiene la participación de las familias en el colegio, nos han mirado extrañados/as y no nos han dado una respuesta rápida: “¿inconveniente? [silencio] ninguno [silencio] Eeeh, sí, inconveniente sí porque (...)” (Anexo 1, E1 PA, p. 14). El hecho de que tengan las ventajas en la punta de la lengua y las limitaciones

tengan que pensarlas es una muy buena señal de que la participación de las familias está resultando un éxito.

Igual que advertimos en el apartado de ventajas, la división realizada en las limitaciones que mostramos a continuación (alumnado, familias, centro y otros) responde exclusivamente a la intención de facilitar al lector el visionado de los mismos pues, en realidad, consideramos que todos están interrelacionados.

2.3.1. Para el alumnado

- Las familias, al participar en las clases, ven el nivel que tiene el alumnado, quién va más avanzado y quién va más lento en los diversos aprendizajes. Algunas de las familias cuyos hijos/as van más avanzados manifiestan como gran inconveniente que los alumnos/as que llevan un ritmo de aprendizaje más lento retrasan el aprendizaje de sus hijos/as ya que tienen que gastar el tiempo en explicarles cómo se hace la actividad en lugar de invertirlo en aprender conocimientos nuevos. “Hay mucha gente que dice mi hijo no avanza porque estos van más lentos (...), que hay niños que retrasan mucho” (Anexo 1, E1 PA, p. 15).

No obstante, también hay familias que piensan que los alumnos/as no pierden el tiempo cuando tienen que explicar algo a sus compañeros sino que les sirve para afianzar los conocimientos que ya poseen: “es un repaso, no es que esté perdiendo el tiempo” (Anexo 1, E1 PA, pp. 14-15).

Como ya justificamos en el apartado dedicado a ventajas para el alumnado, Díez Palomar y Flecha García (2010), citando a Rogoff (1993), apuntan que las interacciones entre alumnos/as de diferentes niveles de competencia benefician tanto al alumnado de nivel más bajo como al alumnado con nivel más alto pues estos últimos refuerzan sus conocimientos, identifican errores y lagunas de comprensión y añaden puntos de vista diferentes.

- Del mismo modo que la participación de las familias en el centro supone una ventaja para los alumnos/as cuyos padres participan, porque se sienten felices, supone un inconveniente para los alumnos/as cuyos padres no participan: “se sienten desdichados aquellos [niños] cuyos padres no pueden venir nunca y el día que vienen es una fiesta” (Anexo 2, E2 JE, p. 16).

2.3.2. Para las familias

- Price-Mitchell (2009) señala que la existencia de redes sociales interconectadas entre las familias supone que a éstas les resulte más fácil acceder a información y perspectivas diversas; de modo que si las experiencias de las familias en las relaciones con el centro son negativas, las familias lo comentan entre sí y muchas se desanimarán reduciéndose la participación.

En este sentido, algunas de las familias que participan en las clases cuentan al resto de las familias la información que han percibido durante el desarrollo de la actividad (qué niños/as se portan mal, cuáles van más lentos, cuáles más rápidos, etc.). Esto resulta un gran inconveniente para las familias cuyos hijos llevan un ritmo más lento de aprendizaje o tienen un comportamiento más difícil pues tienen que estar oyendo periódicamente cómo otras familias les explican, o comentan a sus espaldas, aspectos negativos de sus hijos/as que, por otro lado, nadie mejor que ellas conocen. En nuestra investigación nos hemos encontrado con numerosas situaciones que ejemplifican este inconveniente. Incluso, hemos visto algunas de estas madres llorando en el colegio; no se quejan del contenido de los comentarios que hacen de sus hijos/as porque ellas saben cómo son, sino de que las otras madres se lo cuenten porque se sienten mal y, además, piensan que esto les puede traer problemas con las familias de los niños/as que van a la clase de sus hijos/as, por ejemplo, que se quejen a la directora porque vean que molesta a sus hijos/as, que le rechacen y marginen, etc. Una de estas madres “dice literalmente: “si por mí fuera, no habría grupos interactivos”. También me comenta que no es la única que piensa así, porque hay más madres a las que les pasa lo mismo que a ella” (Anexo 6, Diario, 14/01/15)

Otro ejemplo, que ilustra este tipo de dificultades es el que pasamos a relatar a continuación: un día, a la salida de los grupos interactivos, la madre de un niño del colegio comentó a la investigadora (que también había ido de voluntaria) que en cuanto llegase a casa iba a llamar a la madre de uno de los niños para decirle que se había portado fatal y que, en cuanto viera a la madre de otra niña, le iba a decir que su hija era la que mejor había hecho su actividad. Al decirle que eso no se debe hacer la madre respondió que, si fuera su hijo, a ella le gustaría que se lo dijéramos para regañarle o felicitarle. La investigadora le explicó que se imaginase que ella era la madre del niño que se suele portar mal y que, si cada semana varios voluntarios iban a decirle lo mal que se porta su hijo, ella se iba a sentir fatal. Lo comprendió perfectamente y agradeció a la investigadora que le dijera estas cosas porque según ella: “si no, hubiera metido la pata” (Anexo 6, Diario 2/02/15).

Estos comentarios negativos sobre algunos/as alumnos y alumnas también han llegado a la presidenta del AMPA: “al principio sí que venían muchas madres a hablarme de fulanito y menganito” (Anexo 1, E1 PA, p. 15); por ello, fue a decírselo a la directora para que pidiese al profesorado que, antes de comenzar los grupos interactivos, debían advertir a las familias que iban a participar, que no debían decir nada de lo sucedido al resto de las familias.

Hay familiares que incluso comentan que no quieren que les toque participar en una clase concreta argumentando los problemas de comportamiento de un/a alumno/a en concreto.

- Que las familias participen en la clase de su hijo/a con más familiares puede tener también algún pequeño inconveniente como es que se dé a ese/a alumno/a un trato diferente que al resto

de los/as alumnos/as por estar allí un familiar suyo. Un ejemplo de esto es lo que le sucedió a la investigadora cuando fue de voluntaria a los grupos interactivos de la clase de su hija pues, en el desarrollo de la actividad, “oigo que otra madre voluntaria dice a mi hija “no te chupes el babi, como te sigas chupando el babi se lo digo a tu madre” [yo estaba detrás]; al momento se da la vuelta y me dice [con toda su buena intención]: “Miryam, dile algo a tu hija, que te va a destrozar el babi y a mí no me hace caso” (Anexo 6, Diario, 4/02/15).

- Igual que sucedía con el alumnado, también hay familias que participan en los grupos interactivos que, posteriormente, cuentan al resto de las familias la información que han percibido relativa al profesorado; por ejemplo, comentarios inapropiados que han dicho a algún/a alumno/a en concreto.

Asimismo, establecen comparaciones entre los profesores y el funcionamiento de los grupos interactivos en los distintos cursos. Esto supone un inconveniente para las familias cuyos hijos/as tienen al profesor/a menos valorado/a por las familias pues fomenta la desconfianza hacia dicho/a profesor/a, lo que les puede llevar a tener enfrentamientos con él/ella, conduce a una disminución o ausencia de participación de estas familias y, además, puede contagiar a su red social en el centro.

“Dos madres (...) escuchamos a un grupo de cuatro madres (...) su disconformidad con los grupos interactivos que se desarrollan en el grupo de nuestras hijas [nos quedamos tristes]” (Anexo 6, Diario, 10/03/15).

- Por otro lado, hay algunas de las familias que pertenecen al AMPA para las cuales supone un inconveniente la existencia de Comisiones mixtas porque no están de acuerdo con que en ellas se puedan tomar decisiones definitivas sin que antes sean aprobadas por los miembros que componen la directiva del AMPA. De hecho hay cuatro familiares que se han salido de la directiva. Una de las barreras para la participación familiar tiene que ver con la falta de implicación con el ideario o con el proyecto educativo del centro (Consejo Escolar del Estado, 2014). Esto guarda estrecha relación con el interés ideológico que Guardia Romero (2002) considera importante para la participación: se querrá participar más en la medida en que las ideas o ideales de los miembros con los que se va a trabajar sean afines a los propios, a sus intereses, necesidades u objetivos. Es difícil que alguien se movilice por un objetivo que no comparte.

Lo de las Comisiones (...) a mí no me convence (...) es que ahora está todo mezclado (...) antes estaban las cosas claras, estaba el AMPA por un lado y el colegio por otro (...) ahora deciden las cosas los miembros de las Comisiones que no están en la directiva y eso no es así (...) si quiere haber Comisiones que

las haya pero que las decisiones que tomen pasen antes por la directiva que para eso está (Anexo 6, Diario, 20/04/15, Ma13 y Ma16).

Aunque, realmente, el mayor inconveniente que parecen manifestar estas familias es que estaban acostumbradas a tener más poder de decisión (cuando no había Comisiones) y no lo quieren compartir con el resto de las familias y, también, antes disponían siempre de información privilegiada porque eran las primeras en enterarse y ahora se enteran a la vez que el resto de familias: “¿a ti te parece normal que estés en la directiva y seas el último mono que te enteras de las cosas?” (Anexo 6, Diario, 20/04/15, Ma17).

Como acabamos de ver en el ámbito escolar no todos los resultados de un capital social fuerte benefician a todas las personas implicadas. Sil (2007) explica cómo grupos de familiares con lazos intensos entre ellos y ellas así como con la escuela, pueden aprovechar ese capital social en detrimento de otras familias, y acentúa la importancia de que los centros educativos traten de compensar esa barrera fomentando el desarrollo del capital social entre todas las familias.

La presidenta del AMPA lo siente como un gran problema. De hecho, durante toda la entrevista lo manifestó de manera reiterativa e incluso nos dijo: “he puesto mi cargo a dimisión ya tres veces diciendo que yo me iba si no entendían que (...) el AMPA y el colegio tenemos que ir a una” (Anexo 1, E1 PA, p. 4).

No obstante, parece que este problema no es exclusivo de esta CdA: “lo hablé con L. T. y dijo que en otra CdA había pasado lo mismo” (Anexo1, E1 PA, p. 5).

El equipo directivo también lo ha manifestado como un inconveniente pues se generan conflictos y discusiones entre familia-escuela que se podrían evitar si ambos agentes educativos tratasen de ver las cosas desde todos los puntos de vista no solo desde el propio; pero todavía queda la idea tanto en algunas familias como en algunos/as profesores/as de que familias y profesorado son dos instituciones separadas y cuesta modificarla; en el caso de las familias “hay un determinado grupo (...) que han sentido que pueden opinar tanto tanto y meterse en tanto que (...) se olvidan que hay una serie de cosas que son obligatorias” (Anexo 2, E2 JE, pp. 5-6).

Con todo, esto supone un inconveniente para un número muy reducido de familias pues muchas otras familias lo han apuntado como una ventaja (véase la última de las ventajas en el apartado de ventajas para las familias).

2.3.3. Para el centro

- Parte del profesorado considera un inconveniente que las familias participen como voluntarias en los grupos interactivos de las clases de sus hijos/as porque hay alumnos/as de Infantil que a veces se quedan llorando cuando se van sus padres, “se sienten fiscalizados” (los/as profesores/as) por los padres y madres de sus alumnos/as, etc. Por ello, quieren que se prohíba. Otra parte del profesorado y el equipo directivo han estado tratando de convencerles para no hacer tal prohibición: “no queremos poner barreras al campo” (Anexo 6, Diario, 6/03/15). Este asunto está siendo tratado en la Comisión de Voluntariado y quizá el próximo curso haya nuevas normas para las familias voluntarias.

- Otra limitación es que trabajar de esta manera colaborativa familia y escuela supone mucho esfuerzo y mucho tiempo para todas las personas de la comunidad que están participando pues hay que preparar actividades, ir a las reuniones de las Comisiones, etc.: “esto (...) implica muchísimo; si se quiere hacer bien esto lleva muchas horas de trabajo y cambiar muchísimos esquemas y muchísimas cosas en la organización del centro” (Anexo 2, E2 JE, p. 13).

Para finalizar con este apartado, nos quedamos con que en relación con la participación de las familias en el centro “todo son ventajas aunque haya inconvenientes” (Anexo 2, E2 JE, p. 16) pues las ventajas son mucho más numerosas y más valiosas por lo que compensan las limitaciones.

3. VARIABLES Y FACTORES RELEVANTES EN LA PARTICIPACIÓN

3.1. Conocimientos y formación

Bolívar (2006), citando a Christenson (2004), señala que las familias no siempre participan cuando son inducidas debido, entre otras razones, al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer. Por ello, hay familias, sobre todo las no académicas, que asumen el rol de inexperto al considerar que ellas no pueden aportar ninguna ayuda, ni conocimientos o experiencias pues creen no saber sobre educación. De este modo, los conocimientos y destrezas de las familias actúan, a la vez, como factores favorables o barreras.

Para que las familias participen 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 (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Las variables y factores relevantes para la participación de las familias que hemos encontrado relevantes en el centro estudiado son los siguientes:

- Todos los informantes consultados consideran que uno de los factores que determinan la no participación de las familias en este centro tiene que ver con el miedo a no cumplir las expectativas de lo que creen que se espera de ellos, a no tener la suficiente formación académica y, también, con el miedo a no saber cómo tratar al alumnado o cómo estos les van a tratar a ellos motivado, esto último, por la falta de costumbre de estar con niños/as. Los que tienen más problemas de este tipo son los familiares no académicos y las personas mayores, abuelos y abuelas del alumnado.

Una madre gitana nos cuenta cómo empezó a participar en los grupos interactivos: “porque me lo comentó PA que es muy maja y yo le dije pero que yo no voy a saber, no voy a saber presentarme (...). El primer día entré en clase nerviosísima, con la cabeza agachada (...) al principio me daba vergüenza (...) porque pienso que me voy a equivocar” (Anexo 4, E4 MaG, p. 2).

Debido a este miedo a no saber, muchas de las familias sin formación académica o con una formación académica baja prefieren participar en la etapa de Infantil porque no se sienten capacitados para participar en la etapa de Primaria, sobre todo, cuando se trata de los cursos más altos; tienen miedo a no saber hacer la actividad: “ir a las clases de mayores, no sé, todavía no me he atrevido; es que pienso, van a saber más que yo” (Anexo 4, E4 MaG, p. 6). Esto puede resultar algo paradójico pues las familias basan sus miedos en no saber ellos resolver las actividades en vez de en su capacidad de coordinar el grupo de alumnos/as cuando, realmente, lo que tienen que hacer no es lo primero sino lo segundo y, como es más complicado coordinar un grupo de Infantil que de Primaria, se podría decir que, “es mucho más difícil ser voluntario en Infantil que en Primaria” (Anexo 2, E2 JE, p. 10). De hecho, cuando las familias más reacias prueban a participar en las clases de Primaria manifiestan su sorpresa al ver que les resulta más sencillo con alumnos/as más mayores.

- Igualmente, la falta de conocimiento o dominio del idioma supone un problema de comunicación fluida con la comunidad, de falta de información y, también, frena a las familias marroquíes a participar. De hecho, así lo manifestaron cuando se les invitó a participar en los grupos interactivos y, como hemos visto anteriormente, por ese motivo surgieron las clases de español que están recibiendo en el colegio. “El idioma sí es una barrera (...) pero para la persona no para los grupos interactivos (...), el niño con ver ahí a un voluntario ya solamente eso ya le hace” (Anexo 2, E2 JE, p. 15-16).

Eso sí, cuando hay mucho interés en participar es fácil poner solución; hay madres marroquíes que como, a pesar de no dominar nuestro idioma, están interesadas en ser voluntarias, va otra de apoyo con ellas, es decir, van dos como si fuera una.

No obstante, las familias más reacias a participar por el miedo a no saber, ya sea por falta de formación, por el idioma, etc., que, pese a dichos miedos, finalmente se involucran y participan en actividades educativas, son las que más emocionadas salen de la experiencia y las que con más energía animan a otras familias. Nos contaba la jefa de estudios muy emocionada lo siguiente:

Un día faltaba un voluntario y pensé al primero que venga (...) se lo propongo. Y era una mamá marroquí (...) no entendía muy bien el idioma y le dije sí, por favor, que te necesito, (...) y me dijo (...) que ella no iba a saber hacerlo y le dije que sí iba a saber y le tocó una clase de quinto de Primaria (...) [se emociona; continúa contándomelo con lágrimas de emoción] y, cuando entré en la evaluación y la vi, creí morirme porque decía unas cosas preciosísimas, con su dificultad pero con una satisfacción tan grande que dije solo por esto merece la pena; fue preciosísimo ver al resto de los niños hablando con la mamá marroquí, admirados y ella hablando en la evaluación diciendo con sus dificultades “creo que trabajáis muy bien todos, yo he aprendido mucho” pero hablando ella (...). Sí, sí, sí, sí, [esa madre] ha repetido y, además, es la que siempre está animando (Anexo 2, E2 JE, pp. 11-12).

Pese a estos miedos, todas las familias pueden participar de voluntarias en los grupos interactivos independientemente de sus conocimientos y formación pues “el voluntario realmente no tiene por qué saber hacer absolutamente nada más que controlar que los niños interactúen y controlar que en ese diálogo se ayuden” (Anexo 2, E2 JE, p. 12).

- Por otro lado, la formación sobre CdA que se realizó en el centro (Anexo 10), aún dentro de la fase de sensibilización, ayudó al profesorado a creerse más la ideología del proyecto y, por tanto, a involucrarse más. Desde el 10 de febrero hasta el 6 de marzo de 2014 hubo diferentes charlas (once en total) impartidas por especialistas de la Universidad, del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) y de otros centros que son CdA. Los temas de la formación versaron sobre las bases científicas de las CdA, el aprendizaje dialógico, el voluntariado, los grupos interactivos, experiencias de CdA ya en funcionamiento, las tertulias literarias dialógicas, la participación educativa de la comunidad, la prevención y resolución de conflictos a partir del modelo dialógico, la formación de familiares y la formación dialógica del profesorado. Toda la formación estuvo abierta también a las familias aunque fueron pocas las que asistieron. Hay que decir que el horario de la formación casi todos

los días fue de 8-9 de la mañana, una hora difícil para las familias pues la mayoría está trabajando o preparando a sus hijos/as porque entran al colegio a las 9. Solo tres días fue por la tarde y, en estos momentos, se notó más participación familiar.

- Asimismo, espacios auto-formativos como las tertulias pedagógicas, en las que se lee y se dialoga sobre las obras científicas más relevantes sobre educación (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010), permiten transformar las percepciones y creencias que tienen los docentes sobre las familias al mismo tiempo que aumenta su bagaje científico. El profesorado del centro ha empezado este curso con **tertulias pedagógicas dialógicas**; en concreto han iniciado la formación sobre los principios del aprendizaje dialógico y cómo trabajarlos. Con la misma forma que en una tertulia literaria, sobre un texto que todos/as leen, se elige un fragmento se dice el porqué y surge un debate.

- Por último, todas las personas consultadas consideran que las familias están bien informadas de las distintas formas en las que pueden participar en el centro. Han sido y son informadas y animadas a participar, sobre todo en los grupos interactivos, mediante numerosos medios: a través de las reuniones convocadas, hojas informativas, correo electrónico, actas de las Comisiones, Facebook, Twitter, mediante invitaciones directas y personales del profesorado e invitaciones de sus propios hijos/as. Por tanto, parece que la falta de información no es un motivo para no participar.

3.2. Motivación y energía

Son muchas las evidencias encontradas en nuestra investigación que tienen que ver con la satisfacción socioafectiva que destaca Guardia Romero (2002): se participa más, cuando hay un reconocimiento social y, a su vez, se refuerza el sentimiento de pertenencia. Este sentimiento es más importante cuando se comparten con las demás personas los mismos intereses y necesidades. Se participa en la medida en que uno se siente miembro y responsable de ese grupo y no se participa si se siente ignorado o rechazado. Mostramos, a continuación, diferentes muestras de ello.

3.2.1. Motivación de las familias y del alumnado

- Los/as niños/as motivan a sus familiares a participar en el colegio. Se lo piden directamente a sus madres y padres porque ya ha ido a su clase algún familiar de alguno/a de sus compañeros/as y, cuando sus padres/madres no pueden, se lo piden a otros familiares (abuelos/as, tíos/as, primos/as, etc.) o allegados. “Mi hija también vino a casa diciéndonos que a ver cuándo íbamos a su clase que había ido la madre de P, y otras más. Y, cuando fui yo, no hacía más que decírselo a su padre” (Anexo 1, El PA, p. 9).

Las invitaciones procedentes de los hijos e hijas son muy importantes porque estimulan la respuesta de las familias a sus necesidades de aprendizaje (Hoover-Dempsey et al., 2005).

- Además, el hecho de que los/as niños/as cuenten a sus padres y madres que han ido los familiares de sus compañeros/as, no solo motiva a esos padres y madres a participar sino que estos, al contarles a su vez a los familiares de sus compañeros/as lo que les han dicho sus hijos/as, favorecen que estos familiares que ya han participado se sientan reforzados y, por tanto, repitan la experiencia. Cuando le contamos a una madre gitana que nuestra hija nos había dicho que le había encantado cuando esta madre fue a cantar flamenco a su clase se emocionó mucho y se animó a repetir la experiencia (Anexo 4, E4 MaG).

- Las muestras de cariño y gratitud que reciben, por parte del alumnado en general (no solo de sus hijos/as), las familias que participan, les emocionan y les motiva a seguir participando.

Ver a los niños que te sonrían y que están a gusto contigo (...) te sientes querida (...), es que cuando salgo de allí me siento como que he hecho una cosa grande (...) y, un día, al final cuando les preguntan a los niños qué es lo que más les ha gustado y dice uno que lo mío (...) me quedé sorprendida, me emocioné (Anexo 4, E4 MaG, p. 2).

- El profesorado también motiva a las familias para que participen al decirles que lo han hecho muy bien. Cuando las familias perciben que son bienvenidas tienden a generar sentimientos de pertenencia que aumentan su motivación para implicarse en la escuela (Comer, 2005). Además, si las familias sienten que el profesorado confía en sus recursos y en que son capaces de ponerlo en marcha, entonces ellas mismas lo crearán y lo llevarán a cabo satisfactoriamente (Domínguez Martínez, 2010). “Y, luego, me dice la profesora: “lo has hecho muy bien, me encantaría que volvieras” y, claro, que te digan eso pues ya ves [se emociona (...)]” (Anexo 4, E4 MaG, p. 2).

El profesorado también expresa su gratitud a los familiares a través del Facebook como puede verse en el siguiente anuncio: ““Nuestro artista favorito y abuelo de alumnos de este centro (...) está llevando a cabo el taller de barro en el colegio. Faltan palabras para expresar nuestra gratitud por todo lo que están aprendiendo y disfrutando. alumno@s y profesores/as” (Facebook).

- Diversos autores subrayan la importancia del contacto personal como la vía más efectiva para lanzar invitaciones a la participación (Garreta, 2009; Kim, 2009). Además, las familias que no están familiarizadas con la participación como voluntarias en las aulas podrían sentirse excluidas si la escuela no hace esfuerzos por mostrarles la manera o maneras en que pueden ayudar” (Linse, 2010). Como ya hemos mostrado en varios ejemplos, así es como ha procedido el centro, con invitaciones directas y personales del profesorado a las familias pertenecientes a

los grupos más vulnerables y, sobre todo, la primera vez, con invitaciones inmediatas que no les dé tiempo a pensar o les de apuro echarse para atrás. La mayoría de las veces, ha sido cuando ha faltado un voluntario y se les ha pedido como un favor que se quedaran a participar y, una vez probada la satisfactoria experiencia, ya ha salido de ellas repetir y aumentar su participación en el centro.

- Un aspecto determinante que ha motivado a participar a las familias que llevan más años en el centro, ha sido el cambio que han experimentado en cuanto a las relaciones familia-escuela. Por un lado, entre el equipo directivo anterior y las familias del AMPA (pues eran las únicas que participaban en el centro) las relaciones no eran fluidas, “vamos que se llevaban fatal” (Anexo 1, El PA, p. 5) y actuaban por separado. Sin embargo, con la entrada del nuevo equipo directivo se establecieron desde el principio unas relaciones muy positivas de ayuda y colaboración mutua. Por otro lado, las familias que no participaban en el AMPA también han señalado las diferencias en cuanto al clima escolar y el grado de apertura y conexión que han experimentado.

- Por otro lado, el hecho de que el profesorado comunique a las familias la evolución favorable de los alumnos y alumnas motiva mucho a que las familias participen en el centro. “El primer día que habló [mi hija] me mandó un WhatsApp la profesora que ponía felicítala que ha hablado cuatro veces en la tertulia” (Anexo 1, El PA, p. 17).

Love (1996) señala la importancia de que el profesorado llame a las familias para compartir los progresos de sus hijos/as pues así se promueven actitudes positivas y mejoran las relaciones con la escuela.

- Las familias que participan, salen tan contentas que animan al resto de las familias a que también participen: “chicas, hoy he vuelto al cole con los niños. Cómo me he divertido, cantamos y todo. Aprendo un montón de cosas además. (...) ¿Por qué no venís un día (...)?” (Anexo 6, Diario, 29/04/15, MaG2).

Price-Mitchell (2009) señala la importancia de que existan redes sociales densas e interconectadas entre las familias para que accedan más fácilmente a la información y diversas perspectivas de la vida escolar. Si las experiencias en las relaciones con el centro son positivas, las familias lo comentarán entre sí y se abrirán oportunidades para que nuevas personas se incorporen a participar.

- Además, las familias invitan a otras a la participación de forma organizada desde la escuela. Aquellas con más barreras a la participación y que muestran temor o resentimiento hacia la escuela, pueden beneficiarse de mantener contactos iniciales positivos con otros familiares que estén disponibles y se organicen para realizar esa labor (Hoover-Dempsey et al., 2005; Redding, 2000). Así, desde el centro se les pidió, a una madre marroquí que domina el español y a un

miembro de la asociación del colectivo gitano, que animaran a participar a las familias de sus respectivos colectivos en las distintas actividades abiertas a las familias (desde que asistieran a las primeras reuniones en las que se nos planteó el proyecto de CdA, hasta participar en las Comisiones, grupos interactivos y actividades de convivencia). Desde luego, nos consta que la madre marroquí sí lo hace y, desde el principio, con bastante éxito teniendo en cuenta que se partía de cero. Las madres que imparten las clases de español a las madres marroquíes también las están animando mucho. Igualmente, las dos madres gitanas asiduas de los grupos interactivos y de otras actividades, con mucho entusiasmo, tratan de motivar a las otras gitanas a participar: “la otra madre gitana (...) también las está animando a las otras gitanas pero, nada, es que están cerradas” (Anexo 4, E4 MaG, p. 4).

- Las familias que observan una evolución positiva en sus hijos/as fruto de las actividades educativas que se están llevando a cabo en el centro gracias a la participación de las familias, se motivan a participar en la escuela. Sin embargo, aquellas familias cuyos/as hijos/as no han cumplido las expectativas que su familia y/o profesorado habían puesto en ellos/as se pueden desmotivar y no participar. “He visto vídeos de las tertulias literarias que hace mi hija y desde luego es alucinante (...) dices ¡pero madre mía cómo puede surgirle a mi hija esta conversación! (...) [p]ero (...) igual que motiva desmotiva porque (...) al principio no hablaba” (Anexo 1, E1 PA, p. 17).

Esto tiene que ver con la percepción de la “rentabilidad” que señala Guardia Romero (2002): se participa cuando la propuesta es creíble, cuando se piensa que es útil, que sirve para algo.

- El chat que mostramos a continuación, procedente del grupo de WhatsApp integrado por madres y padres del colegio, es un ejemplo de los estados subjetivos por los que pasa la familia (dudas, miedos, ilusiones, etc.). Nos ha parecido relevante exponerlo en su totalidad porque da cuenta de las distintas opiniones y comentarios que se oyen habitualmente en el centro.

[14/01/2015, 18:36] PA: [chic@s](#) andamos muy justos con los voluntarios d los grupos interactivos si pudierais difundir y animar a todos vuestros conocidos a que vinieran al cole a probar os lo agradecería.

[14/01/2015, 18:36] PA: mil gracias

[14/01/2015, 18:37] Ma1: yo todavía no se si trabajo mañana hasta que me lo digan luego, sino trabajo cuenta conmigo! ☺ [cara sonriente]

[14/01/2015, 18:38] Ma1: Luego te lo confirmo

[14/01/2015, 19:11] Ma2: Yo la semana que viene....los dias que quieras

[14/01/2015, 19:19] Pa1: Yo lo siento mucho pero no puedo, me estoy mudando de piso y estoy liado

[14/01/2015, 19:20] PA: a ver si lo q quiero es q se lo digamos a mas gente para tener un grupo mas amplio d voluntarios y no tirar siempre d los mismos

[14/01/2015, 19:21] PA: muchas gracias a [tod@s](#)

[14/01/2015, 19:21] PA: si al final todas las semanas se cubren pero es xq no sean siempre los mismos

[14/01/2015, 19:25] Ma3: PA! habla con cadena 100 por ejempli

[14/01/2015, 19:25] Ma3: Q vengan al cole

[14/01/2015, 19:25] Ma3: Vean lo q se hacen y lo informen en la radio

[14/01/2015, 19:26] Ma3: Mejor publicidad imposible

[14/01/2015, 19:27] Ma4: Buena idea Ma3 [puño con dedo pulgar hacia arriba]

[14/01/2015, 19:28] PA: Muy bien Ma3 una idea estupenda

[14/01/2015, 19:28] PA: gracias

[14/01/2015, 19:36] Ma1: Si muy buena! Genial! 😊

[14/01/2015, 19:37] Ma5: Pues si!!!!

[14/01/2015, 19:39] Ma6: □□□□ [aplausos]

[14/01/2015, 19:43] Ma7: Cuidado con eso, el cole no es un zoo.

[14/01/2015, 19:46] Ma8: Ni lo entiendo, q tiene q ver eso?

[14/01/2015, 20:03] Ma9: Me parece que publicidad nos sobra. Opino lo mismo. Cuidado con la exposicion externa de los niñ@s

[14/01/2015, 20:08] Ma6: Quiza convendria q esa posibilidad la estudiase la comision d voluntariado. El objetivo es la participacion d padres familiares y comunidad mas cercana no?

[14/01/2015, 20:28] PA: el colegio esta abierto a todo el mundo una d las medidas d exito d las comunidades son los grupos interactivos y para ello hace falta mucha gente

[14/01/2015, 20:29] PA: una media de 64 personas semanales solamente para los grupos asi que....

[14/01/2015, 20:31] Ma4: Solo es una sugerencia a valorar...

[14/01/2015, 20:31] Ma10: PA! cuenta con un amigo mío para mañana, vaa a probar

[14/01/2015, 20:59] Ma8: Sin intencion d faltar a nadie me parece una tonteria lo q se está diciendo d el zoo y d lo d esponer a los niños, estoy d acuerdo cn PA, si hace falta gente habrá q buscarle dnd se pueda y a los niños los exponemos todos los días cuando salimos d casa, cuando vamos al cielo, a la calle real a dar un paseo o cuando vamos a ver A los reyes magos.... En el colegio están en familia aunque venga gente d fuera

[14/01/2015, 21:20]Ma11: Pues yo tampoco estoy de acuerdo con hacer publicidad

[14/01/2015, 21:29]Ma12: Hola a todas la idea puede ser muy funcional xo creo q debe ser la comision y el equipo directivo y sus asesores de Comunidades de Aprendizaje los q deben valorar. Bss

[14/01/2015, 21:31] Ma13: Comisiones, asesores de comunidades de aprendizaje, pero dnd estamos?? Esto se parece mas a hacienda, llena d dptos q a un cole

[14/01/2015, 21:32] Ma7: Ya te digo

[14/01/2015, 21:32] PA: bueno vale dejarlo ya

[14/01/2015, 21:33] PA: yo solo he pedido q xfavor digais a vuestros conocidos q vengan al cole d voluntarios

[14/01/2015, 21:33] Ma12: Cuando se monta una Comunidad de aprendizaje hay un equipo de gente q asesora entre ellos la universidad L.T.

[14/01/2015, 21:34] Ma12: Y ellos ayudan a instaurar las medidas de exito educativo basandose en experiencias ya realizadas

[14/01/2015, 21:34] Ma12: A lo mejor hay centros q ya han tenido esta duda

[14/01/2015, 21:34] Ma12: ☺☺ [cara sonriente; cara con guiño y beso]

[14/01/2015, 21:37] Ma3: Vamos a ver. Informar a nuestra ciudad, amigos, vecinos, otros papas y profesores de lo q es una comunidad de aprendizaje, de lo q se hace y se necesita es importante y necesario para nosotros y nuestro entorno

[14/01/2015, 21:38] Ma3: Con ello no solo infrmamos, sino q damos la posibilidad de q otros papas o profesores interesados bajen a ver como funcionamos, para sus propios centros o para participar en el nuestro

[14/01/2015, 21:41] Ma3: PA, puedes informar a los asesores al equipo directivo o a quien corresponda la idea de la radio o el periódico para su valoración si procede

[14/01/2015, 21:41] Ma3: Y Gracias por tener este medio de comunicación para q cada uno exprese sus opiniones

[14/01/2015, 22:46] Ma13: Ma3, respeto tu opinion, y en algunas cosas estoy de acuerdo. Pero hay q entender que informar a nuestra ciudad, amigos, vecinos, otros papas y profesores de lo q es una comunidad de aprendizaje, de lo q se hace y se necesita NO es importante y NO es necesario para nosotros y nuestro entorno, creo que hay cosas mas importantes.

[14/01/2015, 22:48] Ma13: Yo estoy de acuerdo con.la.comunidad de aprendizaje, pero no entiendo todas las comisiones formadas.

[14/01/2015, 23:35] Ma3: Pues quizá se puede pedir una reunión para informar a los papas de como va avanzando la comunidad, quienes forman las comisiones y que necesitan y q podemos ayudar

[14/01/2015, 23:36] Ma3: No estaría demás (WhatsApp, 14/01/2015).

Este chat ofrece unos datos significativos a tener en cuenta. Por un lado, refleja de manera muy realista la energía y vitalidad de la comunidad objeto de estudio. PA hace una petición y la respuesta es inmediata, al minuto siguiente ya hay un familiar contestando. Por otro lado, a muchas familias con escasa formación académica, la cantidad de nombres nuevos que ha supuesto el proceso de transformación (“CdA”, “grupos interactivos”, “comisiones”, “tertulias literarias dialógicas”, etc.) les abruma por encontrarlo lejano y demasiado técnico y responden a ello con una actitud de rechazo y desconfianza. Otro dato relevante es que las familias partidarias de que no se abra el colegio a más personas que a las allegadas sólo utilizan como argumento que no quieren exponer a sus hijos e hijas; de hecho, sí estarían de acuerdo con la propuesta siempre y cuando alguien se encargara de conocer los intereses de las personas que quieren participar (Anexo 6, Diario, 16/01/15). Por último, la propuesta final que hizo una madre relativa a pedir una reunión para informar a las familias sobre los principios básicos de una CdA se trasladó al equipo directivo y su respuesta fue la siguiente: “estamos empezando a funcionar como CdA y creemos que, de momento, es mejor dejarlo y centrarnos en rodar” (Anexo 6, Diario, 27/01/15).

- Como ya hemos avanzado en el punto anterior, en este centro, cuando se pide la participación a las familias para algo concreto y puntual, la respuesta es inmediata, siempre surge alguna persona que se ofrece a ayudar a los pocos minutos y, si en alguna ocasión (solo recordamos una) la respuesta no ha llegado a los veinte minutos, la persona que ha hecho la petición está tan extrañada que así lo hace saber y repite la invitación. Desde que el centro es CdA, ejemplos de esto los hay casi a diario. Aunque algunas se realizan de manera personal, la mayoría de las peticiones son mediante este grupo de WhatsApp. Así, se encontró un carpintero para transformar un armario viejo en baldas, los bidones para hacer los maceteros a la entrada del colegio, el albañil para enfoscar una pared, las madres que se disfrazaron de caperucitas y el padre que se disfrazó de lobo para hacer las representaciones de “caperucita camina sola”, los cocineros de la macarronada y de los talleres de pizzas y magdalenas de la semana cultural, el padre que arregló la casita del patio de Infantil, las madres que decoraron el pabellón para las fiestas de Halloween y carnaval, etc.

- En cuanto a la actividad que se está desarrollando dentro de la formación de familiares, tanto las madres que imparten las clases de español como las madres marroquíes que las reciben están muy motivadas. Las primeras, porque tienen muchas alumnas, ven sus rápidos progresos y sus

ganas de aprender, reciben muestras de agradecimiento de sus alumnas, sienten que están ayudando a que haya una mejor convivencia e integración de las familias en el centro y aprenden las costumbres y curiosidades de la cultura marroquí. Las segundas, porque están aprendiendo el idioma para poder ayudar más a sus hijos/as, estar mejor informadas y poder participar más en el centro y, también, porque se sienten afortunadas y agradecidas de que unas madres dediquen parte de su tiempo a ellas.

- Las familias que participan motivan a otras familias a participar al contar, con tanta energía, a través del WhatsApp su magnífica experiencia.

[15/01/2015, 10:37] Ma6: Otro diez!!! Hoy mi grupo interactivo ha sido de segundo d primaria. Salgo alucinando d su forma d trabajar su naturalidad al recibimos la ayuda q se prestan los unos a los otros y como demuestran q si es posible q niños con diferentes necesidades pedagogicas convivan en el mismo aula.

[15/01/2015, 10:38] Ma6: Hurra otra vez por el mejor cole del mundo!!

[15/01/2015, 10:39] Ma6: Hoy aprendi en el cole q ayudar y dejarse ayudar hace la vida mas facil y mas bonita!!!

[15/01/2015, 10:40] Ma3: Q bonitas palabras !

[15/01/2015, 10:43] Ma4: Emocionas con tus palabras.!! Igual es la base de una estructura social mejor y debemos luchar por ello.Gracias por tu reflexion

[15/01/2015, 11:20] Ma4: Chulassssss de verdad (WhatsApp, 15/01/2015).

- Bastantes familias están motivadas a participar en el centro siempre que sea en las clases de sus hijos/as: por ver cómo interactúan, conocer a los compañeros de clase, que sus hijos/as vean que se preocupan por ellos/as, que son amigos/as de su profesor/a etc.). Esta motivación responde a un interés subjetivo: se querrá participar más cuando se trate de una causa o un objetivo que responda a los intereses propios (Guardia Romero, 2002) y qué mayor interés para una familia que su propio hijo/a. “Ver allí a mi niña, con qué cara de felicidad me miraba... y, también, poner cara a los niños y niñas de su clase, conocerles y que me conocieran... He salido encantado (Anexo 6, Diario, 18/03/15, Pa3).

De hecho, a algunas familias no les motiva participar en actividades en las que no vayan a estar sus hijos/as. Al decirles que se están planteando prohibir a los padres participar en las clases de sus hijos, muestran sorpresa y desacuerdo. Hay familias que directamente piensan que si no les van a dejar ir de voluntarias a la clase de su hijo/a no vuelven y otras que entienden que las familias que puedan participar todas las semanas en el centro vayan cambiando de curso pero los que, por motivos de trabajo, pueden ir solo una o dos veces al año, deberían dejarles ir

a la clase de su hijo/a si lo piden porque creen que beneficia tanto a la familia como a su hijo/a. Así lo expresa un padre:

Yo si vengo es por mi hija, que (...) vea que me preocupo (...). Pues no me parece bien... (...) Así, van a perder un montón de voluntarios (...) los que podemos venir un par de días al año... por lo menos a mí, me apetece ir a clase de mi hija y a ella le apetece que vaya porque ya ves que me lo ha pedido un montón de veces (Anexo 6, Diario,18/03/15, Pa3).

- Por último, una dificultad para que aumente la participación de las familias en el centro es que, aunque alentadas por la curiosidad sí prueban la experiencia, no tienen la suficiente motivación como para convertir su participación en una rutina y, aunque en muchos casos, tienen ese tiempo libre, no participan por comodidad. Todavía no ha calado suficiente en muchas familias que su participación es fundamental en una CdA y que, por ejemplo, los grupos interactivos son una medida de éxito que depende del voluntario, no solo del profesorado sino que es de toda la comunidad. No obstante, este problema también lo han tenido en otras CdA; las familias prueban una vez porque es la novedad, para saber en qué consiste, pero luego la constancia es más difícil de conseguir; por ello, hay que llegar a las personas de tal manera que sigan teniendo la necesidad de acudir al centro “pero cuando la motivación de una familia es ir a la clase de su hijo o su hija o la motivación es conocer cómo es este profesor o no, pues claro, el invento cae” (Anexo 2, E2 JE, p. 11).

3.2.2. Motivación del profesorado y del equipo directivo

- Salvo dos personas (una que se abstuvo y otra que dijo “no”), todo el profesorado estuvo abierto, en la primera reunión del claustro, a la transformación del centro en CdA y, por tanto, a la participación de las familias en el colegio y, después de la formación (en septiembre de 2014), todo el profesorado estuvo de acuerdo en participar. Es decir, la formación ayudó al profesorado reacio a la transformación del centro a cambiar de opinión.

Epstein & Sanders (1998) relacionan la oposición de parte del profesorado a fomentar la participación familiar con la ausencia de una adecuada formación que le permita entenderlo como parte de su trabajo; de modo que, cuando se desarrolla esta formación, las resistencias se reducen. Además, en una CdA la formación para la participación familiar es imprescindible pues la conexión con las familias y la comunidad es uno de sus ejes principales (Gómez Alonso, 2006).

- La formación del profesorado, es decir, a asistencia a cursos, congresos, sobre CdA y poder compartir experiencias con compañeros/as que han pasado ya por la misma experiencia y les van anticipando las alegrías y dificultades que supone esto, hace que la motivación aumente.

Empezamos un poquito a (...) motivarnos nosotros primero para motivar luego al claustro, ¿no? Estuvimos también en un congreso de CdA en Bilbao, por aquella zona es algo impresionante (...) el equipo directivo y una maestra de Infantil (...) vinimos encantadísimos y convencidos de esto se podía hacer en nuestro cole (Anexo 2, E2 JE, p. 4).

- Además, al observar una evolución positiva en los alumnos y alumnas, el profesorado está más motivado, incluso los/as que eran más reacios/as y tenían más dudas; “de hecho, una profesora que votó que no quería CdA está encantadísima diciendo que por qué no se ha hecho esto antes” (Anexo 1, E1 PA, p. 13). Como ya mencionamos en el caso de las familias, se participa más cuando se piensa que es útil, que sirve para algo (Guardia Romero, 2002).

- Por su lado, el equipo directivo ha mostrado una gran motivación desde el principio porque ya desde la primera asamblea a la que se convocó a las familias hubo mucha más participación por parte de éstas de la que esperaban pues, normalmente, acudían pocas personas a las reuniones. La jefa de estudios lo expresa así: “tuve mucha emoción todo el rato porque me parecía que era muy importante que los padres se abrieran a participar” (E2, JE, p. 2).

La convocatoria a esta primera reunión se realizó a través de una hoja informativa enviada las familias a través de sus respectivos hijos/as. La citamos textualmente dada su importancia: “se convoca a los padres a la reunión que tendrá lugar el día 6 de febrero de 2014 en el comedor del Centro a las 19 horas para hablar sobre la situación real del Centro y del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Dada la importancia del tema contamos con su asistencia” (Anexo 8). El texto fue copiado de la convocatoria que había hecho ya otra CdA de la provincia y que había resultado también un éxito en cuanto a la participación familiar. La seriedad, intriga e incertidumbre que desprende el texto hizo que la asistencia de las familias fuese casi total pues muchas familias contaban con la posibilidad de que fueran a cerrar el centro. En esta reunión el equipo directivo y el experto, asesor de la universidad, informaron a las familias de lo que era una CdA, sus principios fundamentales y, sobre todo, que había que tomar una decisión en cuanto a si se quería transformar el centro en CdA, tanto por parte del claustro como por parte de las familias.

En la siguiente convocatoria (12 de marzo) en la que se realizó la toma de decisión por parte de las familias para transformar el centro en CdA, la asistencia de estas también fue masiva. La votación fue a mano alzada aunque tenían los votos preparados para que se hubiera

hecho de forma anónima (Anexo 8). Ante la pregunta de quién está de acuerdo con que el colegio se transforme en CdA hubo tantas manos levantadas que consideraron que no hacía falta votar en papel. Este hecho, también emocionó y motivó mucho tanto al equipo directivo como a las familias pues desde ese momento, todavía sin saberlo, comenzaron a considerarse un grupo unido, una comunidad que trabaja por un interés compartido.

Aunque tras esta reunión “muchos padres votaron que sí sin tener ni idea de en qué consistía esto” (Anexo 1, E1 PA, p. 2) pues, la asistencia de las familias a la formación sobre CdA realizada en la fase de sensibilización fue muy minoritaria, a las familias les motivó para votar “sí” la idea de la transformación del centro porque veían que “el colegio necesitaba un cambio por el tipo de alumnado que presenta que es muy diverso y el tipo de educación de ahora no era la más idónea” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 1). También el equipo directivo planteaba que se estaba notando que no habían cubierto las plazas del profesorado jubilado con profesionales fijos sino con interinidades que no tenían continuidad en el centro y eso iba en detrimento de la unión del claustro y, también, en detrimento de las familias y del alumnado.

A partir de ahí, la participación familiar se ha mantenido alta y superando las expectativas del equipo directivo: “se han generado hasta comisiones que no teníamos ni pensado que iban a surgir en las reuniones de padres” (E2, JE, p. 2). El hecho de que la participación de las familias haya superado las expectativas del equipo directivo y profesorado, aumenta la confianza de estos hacia el interés que tienen las familias por la educación de sus hijos/as. Las percepciones y creencias que tienen estos profesionales acerca de las familias de su escuela influyen en su disposición al encuentro con ellas (Epstein, 1986; Kim, 2009). Si, como en este caso, son positivas, se tenderá a buscar más momentos de interacción, a aumentar las invitaciones a la participación, a establecer diálogos más igualitarios, tener altas expectativas hacia las posibilidades que ofrecen las familias en el centro y a mantener una actitud receptiva y colaboradora. Estas actitudes son claves para lograr la involucración y empoderamiento de las familias, especialmente de aquellas en situación de exclusión (Hoover-Dempsey et al., 2005).

- Esta gran motivación les lleva a animar diariamente y de manera personal a las familias a que participen en el colegio. A la vez, cuando consiguen convencer a las familias de que participen, al ver que estas hacen una valoración muy positiva de la experiencia, su energía y motivación crece, lo que les permite continuar contagiando al resto de las familias esas ganas de participar.

La escuela tiene que dar a las familias invitaciones específicas a la participación las cuáles funcionan como un punto de partida para el establecimiento de relaciones de colaboración y un ambiente de confianza (Hoover-Dempsey et al., 2005), y son un importante factor motivacional (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011).

- De la misma manera, el equipo directivo no se esperaba una respuesta tan positiva por parte del profesorado y, al ver su participación, su motivación crece y se propaga.

En tiempos de crisis, cuando hay recortes, cuando las personas están más enfadadas de lo común, (...) que todavía (...) haya profesores que se apunten de ocho a nueve o de cuatro a ocho de la tarde para debatir sobre educación, pues yo creo que es muy gratificante y que eso hace que se crezca (Anexo 2, E2 JE, pp. 3-4).

- El equipo directivo, siguiendo el modelo dialógico, no impone su opinión sino que dialoga y cede cuando todo el profesorado de Primaria tiene la misma opinión aunque esta sea contraria a la del equipo directivo. Nos referimos a la periodicidad de los grupos interactivos en Primaria que es quincenal. El equipo directivo consideraba que tenía que ser semanal, igual que en Infantil, pero como el profesorado de Primaria quería que se hiciese quincenal y dio sus razones, se dejó así de momento pues “hay que trabajar para que el profesorado esté contento con lo que hace (...) porque si no vas forzando la máquina y eso no es bueno” (Anexo 2, E2 JE, p. 8). Además, “la cuestión no es tanto realizar más o menos actividades de colaboración entre padres y profesores, como ir avanzando en cada una, proponiendo soluciones y superando dificultades” (Hernández Prados y López Lorca, 2006, p. 23).

- La comunidad educativa (sobre todo el equipo directivo y el profesorado) se siente muy orgullosa de que el colegio haya aumentado significativamente el número de matrículas desde su transformación a CdA, dado que la tendencia en la mayoría de los centros es que disminuya: “estamos felicísimos (...) haber conseguido nosotros más matrículas es todo un logro” (Anexo 3, E3 JE, p. 3). El curso anterior 2013/2014 se quedaron en una línea pues solo entraron 24 alumnos/as en primero de Infantil pero la desdoblaron a costa del horario del resto del profesorado (el centro cuenta con un/a profesor/a menos). Sin embargo, este curso 2014/2015 entraron 39 alumnos/as de tres años, 15 más que el año pasado. El aumento del número de matrículas parece ser debido a la transformación del colegio en CdA pues, había menos nacimientos que otros años por la zona y nos consta que hay varias familias que han elegido este centro solo porque es CdA y que no viven en el barrio. Para el próximo curso 2015/2016 hay, de momento, 30 niños matriculados a los que hay que sumar algunos/as más que no van a poder entrar en el que han elegido y han puesto este colegio como segunda opción.

3.2.3. Miedos de las familias, equipo directivo y profesorado

Los miedos de los distintos agentes educativos relacionados con la participación de las familias que hemos encontrado a lo largo del proceso de investigación son los siguientes:

- El miedo de las familias a que fueran a cerrar el colegio hizo que su participación en la primera reunión a la que nos convocaron para hablarnos del proyecto CdA fuera masiva.

Cuando salimos de esta asamblea “había padres que (...) me decían menos mal que ha sido esto porque por la circular que nos han enviado pensábamos que nos iban a cerrar el colegio” (Anexo 1, E1 PA, p.2).

- Miedo por parte de toda la comunidad a que no participaran las suficientes familias que se necesitan para las distintas actividades, como las Comisiones mixtas y, sobre todo, que no fuesen a salir los 66 voluntarios semanales que requieren los grupos interactivos.

- Hay familias que manifiestan su miedo y sus dudas en cuanto a la mayor capacidad de decisión que ahora con la CdA tienen las familias: “no quiero ni pensar si a determinadas familias les permites decidir sobre aspectos curriculares, por ejemplo” (Anexo 6, Diario, 14/04/15).

- Miedo del equipo directivo a que las familias y el profesorado pierdan la ilusión y no sientan la necesidad de participar en el centro, a “no llegar a transmitir la importancia del proyecto” (Anexo 2, E2 JE, p. 14).

- En un principio los profesores tenían miedo a que las familias, al participar en las clases, se metieran en su trabajo y les cuestionaran. Tras medio año de participación de las familias en el centro, ese miedo ha desaparecido. “La investigación también ha encontrado barreras para alcanzar un auténtico family engagement [implicación familiar en la escuela] (...) como (...) profesores que creen que los padres juzgan sus capacidades de enseñar a sus hijos” (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Todos los miedos, que los había y muchos, yo ya no he vuelto a oír hablar de esos miedos (...) a que las familias fiscalicen tu trabajo, (...) que estén continuamente observándote, a que se metan también en tu trabajo, porque hay quienes pueden sentir intrusismo; todo eso, vamos, ha desaparecido (Anexo 2, E2 JE, p. 22).

Pese a todos estos miedos descritos, el hecho de que CdA “es un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica” (Díez Palomar y Flecha García, 2010, p. 22) hace que aumente la confianza de éxito por parte de todos los integrantes de la comunidad y no afloren los miedos: “sería el primer fracaso que hay de una CdA” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 7).

3.2.4. Dudas de las familias

Hay algunas familias que están totalmente de acuerdo con la filosofía de las CdA, el aprendizaje dialógico, las medidas de éxito que proponen pero que, igualmente, creen que “es una utopía” (Anexo 6, Diario, 14/04/15) y, sobre todo, en este barrio en el que hay unas costumbres muy enraizadas que podrían chocar con alguno de los principios básicos de una CdA. Entre estas familias hay algunas que están participando activamente en el centro (miembros de Comisiones mixtas, voluntarios/as de grupos interactivos, etc.) y otras que no lo hacen porque no tienen la motivación suficiente al considerar que esto, tarde o temprano, va a fracasar en el sentido de que las personas que están siempre participando llegará un día en el que se quemen y dejen de participar, que los problemas de convivencia siempre van a existir y que el éxito escolar de los alumnos y alumnas pertenecientes a los grupos más vulnerables no se va a conseguir.

3.2.5. Disconformidad de las familias con el procedimiento de toma de decisión

- El padre de un alumno y una alumna del colegio miembro de una Comisión nos comenta con mucha indignación que no le gustó nada que el día que se nos convocó a los padres para tomar la decisión, la votación fuera a mano alzada en vez de con un voto anónimo. Nos dice convencido que si la votación hubiese sido anónima hubiera habido más gente que habría votado “no” y menos gente que habría votado “sí”. Piensa que nadie levantó la mano cuando se preguntó quiénes estaban en contra de que el colegio se transformara en CdA porque les dio vergüenza al no ver ninguna mano levantada. Asimismo, cree que hubo quienes levantaron la mano cuando preguntaron quiénes están a favor porque veían que había muchas manos levantadas (Anexo 6, Diario, 14/04/15).

3.2.6. Deseos, expectativas de la comunidad

Cuando preguntamos a los informantes por sus deseos y expectativas, les costaba concretarlos pues, aunque en estos momentos la comunidad tiene mucha energía para seguir creciendo, también hay un sentimiento de que ha habido ya muchas mejoras en el centro y, que quizá sea, de momento, un poco avaricioso desear mucho más que el mantenimiento de las medidas de éxito y demás actividades que se han puesto en marcha. No obstante, un dato muy positivo es que los deseos que han manifestado y que pasamos a enunciar a continuación, son comunes para los distintos agentes educativos de la comunidad, lo cual casi asegura su implementación sin mucha tardanza.

- A muchos miembros de la comunidad (especialmente a las familias) les gustaría que el colegio estuviera abierto fuera del horario escolar, tanto para realizar actividades educativas, ya sea para las familias (talleres, formación de familiares, etc.) o para los niños y niñas a través de la biblioteca tutorizada para hacer tareas, leer, etc., como también para jugar en los patios.
- Otros deseos tienen que ver con la participación de las familias en las tertulias literarias no solo en las aulas con el alumnado sino también organizar un grupo solo para las familias “para que todos veamos lo que es y sacar algún fruto tanto a nivel personal como para apoyo de los niños en casa” (E5, Ma15, p. 7).
- Igualmente, muchas personas de la comunidad quieren que los grupos interactivos de Primaria también sean semanales como en Infantil para que los resultados favorables sean más visibles.

3.2.7. Próximos proyectos

- Para el próximo curso se tiene pensado poner en marcha la biblioteca tutorizada que, de hecho, en un principio, una madre de un niño y una niña del colegio se iba a encargar de dinamizarla ya en diciembre. No obstante, al ver que era necesaria una obra se ha pospuesto para el curso que viene. Ahora, el aula de informática y la biblioteca están separados. Además, es una sala lúgubre, antigua, sin reformar y con un espacio muy limitado, de modo que, así, “el contexto de aprendizaje no es positivo” (Anexo 2, E2 JE, p. 4). Por eso, se ha pedido a las instituciones que junten las dos salas y que lo habiliten de manera que sea un espacio grande y dinámico, que invite a trabajar allí, que exista la posibilidad de colocar las mesas para que se pueda trabajar en grupo, que haya un ordenador por mesa, etc.
- También se tiene pensado realizar los grupos interactivos de todo el ciclo de Primaria semanalmente.
- Otros proyectos planteados para el próximo curso son el aumento de la formación de familiares, la ampliación de las tertulias dialógicas a otros sectores (no sólo el literario, sino, también, la música, el arte, etc.) y avanzar con las tertulias de formación del profesorado.

Un dato favorable es que, como se puede observar, la mayoría de los deseos y expectativas de la comunidad están contempladas como proyectos para ser realizados el próximo curso.

3.3. Organización y contexto

Existen también factores contextuales de las familias que condicionan su participación en la escuela. Según el Consejo Escolar del Estado (2014), las barreras pueden ser individuales o grupales y van desde una mala experiencia personal en la escuela, hasta la existencia de

barreras culturales, lingüísticas, socioeconómicas, pasando por un conflicto personal con un profesor, por una falta de interés, de tiempo, de conocimiento y, por supuesto, de implicación con el ideario o con el proyecto educativo del centro.

Los motivos por los que no participan las familias ligados a la organización y contexto son los siguientes:

- Las familias cuyo horario laboral coincide con el tiempo en el que se desarrollan las actividades del colegio no pueden participar en ellas o pueden hacerlo de forma muy puntual una o dos veces al año. “Los horarios laborales de los progenitores presentan (...) un serio impedimento en muchos casos para una mayor implicación de las familias, sobre todo de las que tienen un interés real por participar en la vida escolar de sus hijos” (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Hay familias en el centro que consideran fundamental la participación en el centro y que les gustaría poder participar en los grupos interactivos o formar parte de una Comisión pero que no pueden por el horario. Estas suelen ser familias con formación académica, que apoyan el proyecto de CdA y están muy interesados pero que los horarios en los que se realizan las actividades en las que pueden participar coinciden con su horario laboral. Muchas familias búlgaras también tienen problemas para participar por las jornadas laborales tan largas que tienen. De muchos de los niños se hacen cargo las abuelas y “entre que son más mayores, no entienden el idioma, entre que se encargan de casa, comida, niños, les cuesta venir más que a otro sector de población” (Anexo 2, E2 JE, p. 13).

No obstante, un horario laboral difícil no ha de ser nunca un motivo que justifique la desaparición del contacto de los padres y las madres con la escuela, ya que hay otras posibilidades (la agenda escolar, el contacto telefónico, la petición de permisos en el trabajo, la intervención de otros familiares, etc.), para mantener un contacto con el colegio más o menos regular (Consejo Escolar del Estado, 2014).

A pesar de lo expuesto, todas las personas consultadas (tanto familias como profesorado) coinciden en que las incompatibilidades horarias no constituyen el mayor motivo por el que no participan las familias sino que consideran mucho más significativos los otros dos factores contemplados anteriormente: el miedo a no saber y la falta de motivación pues en el centro hay muchos familiares de alumnos/as que sí podrían participar por el horario.

Yo creo que son los otros dos motivos porque yo creo que por lo menos un día probar (...); pero hay mucha gente que piensa que no va a saber y otras personas que piensan que no es importante, (...) que dice bah, eso es una tontería, muchas madres, todavía (Anexo 1, E1 PA, p.9).

Por ejemplo, hubo un día que la orientadora del centro impartió una charla de hábitos de estudio el mismo día y a la misma hora en la que se estaban desarrollando los grupos interactivos de Infantil y asistieron más de 30 familiares a la charla. Por lo que de ahí se deduce que no hay el interés suficiente en algunas familias.

- Existen factores culturales de las familias que también condicionan dicha participación. Precisamente, en contextos sociales desfavorecidos, justo los que precisan mayor implicación de los padres estos factores no contribuyen (Bolívar, 2006).

Las madres marroquíes que tienen hijos/as pequeños/as aún en edad no escolar son reticentes a participar en el centro porque consideran que se tienen que quedar al cuidado de sus hijos/as. No les parece adecuado dejar a sus hijos/as (aunque sea con un familiar o una amiga) el tiempo que dura la actividad. De hecho, las que estaban más interesadas en participar pidieron al equipo directivo poder ser voluntarias en los grupos interactivos pero quedándose con sus hijos/as pequeños/as. Una madre marroquí lo expresa así: “no nos dejen entrar con niños pequeños en clases (...) no puedo dejar mi hijo con mi cuñada para estar con hijos no míos” (Anexo 6, Diario, 12/05/15, MaM). La jefa de estudios explicaba que “te da mucha pena decir es que no puede ser porque es que no puede ser realmente porque encima está el hermanito al lado, se monta un...” (Anexo 2, E2 JE, p. 12). Por ello, les propusieron a las madres marroquíes que cada día entrara una y, mientras tanto, las otras se quedaban cuidando del hijo/a de la que había entrado. Así, haciendo turnos, podían participar todas en el aula pero a las madres marroquíes no les pareció una buena solución pues, a ellas, les gustaría poder participar pero sin tener que renunciar a sus costumbres u obligaciones culturales.

Igualmente, tanto las madres marroquíes como las madres gitanas manifiestan tener problemas para participar derivados de su contexto familiar, social y cultural. En el caso de las gitanas reconocen, en voz baja, que a los maridos no les gusta que sus mujeres “tengan mucha relación con el cole ni con las que no son gitanas. Mi marido también me dice: “¡pero tú qué haces allí!” (Anexo 4, E4 MaG, p. 4). Hay alguna madre gitana que no participa por no tener problemas con su marido. Incluso hay madres gitanas que critican y tienen actitudes de desprecio con las gitanas que se relacionan con las madres no gitanas.

En cuanto a las madres marroquíes, su “círculo familiar es complejo (...) es abrir los ojos a otro mundo y (...) su propia cultura no se lo permite (...) tienen muchos miedos (...) un sometimiento completo (...) a sus familias, a sus maridos y a la casa” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 8). Cuando se las encuentran por la calle sin los maridos, pueden hablar un rato con ellas pero, cuando van con su marido, saludan rápidamente y nada más. Participar en las actividades del centro implica conocer nuevas situaciones, vivir nuevas experiencias, conocer a nuevas personas y puede haber miedo a que ellas mismas crezcan como personas y que busquen otras

alternativas, que vean que no está mal charlar un rato o tomarse un café con sus amigas. Cuando se les propuso que podían asistir a las clases de español que se imparten en el centro también los hombres, sus maridos o hijos mayores, ellas se negaron todas con mucho énfasis; dijeron que no querían hombres en las clases y que eso era solo cosa de mujeres. Es un momento de dispersión para ellas en el que aprovechan para, además de aprender, pasárselo bien y reírse. Nos contaba una de las madres que imparten las clases que, cuando las enseñaron el vocabulario del cuerpo humano, les daba muchísima vergüenza y que se reían a carcajadas con palabras como culo, pecho, tetas, etc. como si fueran palabras tabú para ellas.

- En cuanto a las circunstancias socioeconómicas de las familias, aunque están contempladas en numerosas investigaciones como una de las barreras para la participación de las familias, en nuestro estudio, todos los informantes afirman con seguridad que no intervienen como factor determinante para que las familias no participen en este centro.

De hecho, en muchas ocasiones, las familias con menos recursos socioeconómicos son las que más participan porque están más acostumbradas a la cercanía del centro, a pedir las ayudas, preguntar por las becas del comedor, etc. En este centro hay bastantes familias que viven en situación de pobreza y cuando se les pide que participen sí suelen hacerlo; tienen más miedo o recelo a no saber hacer lo que se les pide pero debido a su falta de formación académica, no porque tengan bajos recursos económicos.

En cuanto al papel de los recursos económicos en las posibilidades de participación familiar en la escuela, los resultados que muestran las investigaciones son confusos. Por un lado, hay numerosos estudios, como el de Bolívar (2006), que señalan una relación significativa entre los recursos económicos de las familias como uno de los condicionantes familiares fuertes y los resultados de la escuela. Sin embargo, otros estudios apuntan que lo económico solo es una variable más en la inmensa red de factores incidentes en la relación entre familia y escuela, los cuales condicionan no solo la comunicación entre ambas, sino también las posibilidades de participación (Consejo Escolar del Estado, 2014).

4. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DE PARTICIPACIÓN ANALIZADA

Las ideas que exponemos a continuación han ido surgiendo en la investigación, la mayoría planteadas por los propios informantes.

- Puesto que uno de los principales obstáculos que tienen las familias para participar en las actividades educativas del centro estudiado (principalmente, en los grupos interactivos) es el

miedo a no saber, se podría realizar una especie de formación del papel del voluntario a nivel general para que las familias vean que no es necesario tener ninguna formación académica, venzan el miedo a no saber y se animen a participar. Se tiene pensado realizar en septiembre. Se ha decidido que “no (...) se llame formación para evitar que la gente piense que si no está preparado no puede, sino información del voluntariado” (Anexo 2, E2 JE, pp. 12-13).

- Asimismo, ampliar la formación de familiares en el centro sería una vía fundamental de mejora, sobre todo, si son las propias familias las que participan en las decisiones de los contenidos de tal formación pues, de esta manera, se ajustará mejor a sus intereses y necesidades. En este sentido, dado que muy pocas familias son las que pudieron asistir a la formación que se realizó en la fase de sensibilización, consideramos que sería conveniente recordar a las familias los principios fundamentales en los que se basa una CdA y las evidencias científicas de éxito pues, de esta manera, se superarían miedos como el de la exposición de sus hijos/as a personas desconocidas.

Como se explica en INCLUD-ED Consortium (2011), tanto los programas de formación de familiares como los que procuran una mayor implicación de la comunidad, favorecen la interacción educativa y cultural.

- Asegurarse de que las familias que están participando en las distintas actividades educativas tengan unas directrices mínimas de su papel. Por ejemplo, en los grupos interactivos, todos los/as profesores/as deben explicar en cada grupo antes de empezar que “lo que pase en los grupos no sale de ahí” (Anexo 1, E1 PA, p. 15) pues hay bastantes testimonios de que no todos/as lo hacen.

Es importante hacerlo todos los días que hay grupos interactivos porque cada día puede haber voluntarios diferentes. De este modo, se evitarían muchos de los problemas que sufren las familias expuestos en el apartado correspondiente.

Otro aspecto fundamental es que no solo se les diga a los voluntarios que no hay que decir nada sino también el porqué y asegurarse de que lo han comprendido ya que, por ejemplo, uno de los casos recogidos en los resultados, “cuando al principio le dije a la madre que no era conveniente decir nada, me contesto cómo que no, a mí me gustaría que vosotras me lo dijeseis si habéis visto algo para yo regañar a mi hijo o felicitarle” (Anexo 1, E1 PA, p. 15). En este centro hay que tener en cuenta que, si queremos que la información llegue a todas las familias, tiene que utilizarse un lenguaje muy sencillo y, por supuesto, sin tecnicismos pues hay un número elevado de familias sin apenas formación y, además, bastantes presentan dificultades con nuestro idioma.

- Insistir a las familias en la importancia de ampliar el ámbito de participación a familiares menos directos (tíos, primos, etc.) y a otras personas cercanas como vecinos, conocidos, etc. y tratar de llevarlo a efecto.

Yo creo que se tendría que abrir un poco más los ámbitos pues eso a vecinos, familiares, ya no padres solo, tíos, abrir más el campo, porque se intenta claro, yo lo he intentado por todos los medios pero, claro (Anexo 1, E1 PA, p. 10).

- Aumentar la periodicidad de los grupos interactivos en la etapa de Primaria porque “se prevé que cuando (...) sean semanalmente en Primaria, los resultados académicos serán más visibles como lo están siendo ya en Infantil” (E2, JE, p. 21). Esto puede conllevar un aumento de la motivación de las familias y, por tanto, mejorar su participación al considerar, por un lado, que hay una igualdad entre las etapas y, por otro lado, que la realización de esta medida de éxito es beneficiosa para sus hijos/as.

- Por razones similares, realizar las tertulias literarias dialógicas en el único curso que aún no se están realizando (segundo de Infantil).

- Parece que la clave para aumentar la participación de las familias en este centro tiene que ver con la motivación de las mismas pues de la investigación se desprende que es el factor que más influye. Esta motivación ha de ir encaminada a que las familias crean primero en su capacidad, en la gran aportación que pueden hacer participando en el centro que se traduce en mejores resultados académicos para sus hijos/as, una mejor convivencia en el colegio y, también, para conseguir transformar la realidad social del barrio en el que estamos y, sobre todo, que esto solo es posible si trabajamos toda la comunidad unida. Ahora bien, ¿cómo se puede “transmitir bien esto para que las familias sientan la necesidad de venir y participar” (Anexo 2, E2 JE, p. 15)? Desde luego, lo que más le puede motivar a la familia es ver resultados favorables en sus hijos/as que sean atribuibles a esta nueva forma de trabajar. El visionado de vídeos en el que las familias comprueben el avance de sus hijos/as en las distintas áreas gracias a las actividades que implican participación familiar favorecería la confianza y el compromiso de las madres y los padres a formar parte cada vez más activa dentro de la comunidad. “Muchas familias no participan porque no las da la gana (...) pero yo creo que, si supieran lo que supone para sus hijos principalmente, vendrían más” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 2). A su vez, habría que implicarles en conocer el sistema pero no la teoría sino más bien la práctica. Se podría empezar por sugerirles o invitarles encarecidamente (por supuesto, respetando su decisión final), de manera personal y a cada una de las familias, a que participen en una actividad concreta que desarrollen sus hijos/as pues, como se ha observado en este estudio, es lo que más les puede motivar a venir en un principio y, a partir de ahí, una vez que creen en la importancia de su participación y se sienten responsables del éxito educativo de sus hijos e hijas, irán aumentando sus deseos de

participar y, los que puedan, tratarán de sacar tiempo para volver al colegio e invitarán a participar a sus familiares y amigos y no solo porque les beneficia a sus hijos/as sino, además, porque creen realmente que ellos van a sacar también provecho de la experiencia. Es lo que está pasando en muchos casos en los grupos interactivos: las familias que prueban “se han involucrado, les ha gustado y se han enganchado” (Anexo 5, E5 Ma15, p. 2). Una vez que las familias han llegado a esta fase de conquista querrán y pedirán poder participar con otro alumnado y otro profesorado, no solo con sus hijos/as pues considerarán que, aunque no vayan a su clase, sus hijos e hijas saben que su familia está participando en el colegio y ayudando a sus compañeros/as y, eso, ya les está beneficiando y les está influyendo en su éxito académico.

- Finalmente, convocar a las familias a una reunión para hacer un balance general desde la transformación del colegio en CdA: las actividades que se han desarrollado, los resultados que ha habido, buscar entre todas otras vías de participación, etc. Esta convocatoria podría hacerse a principios del próximo curso cuando ya se hayan evaluado las Comisiones y se hayan visto las necesidades que hay. Cuando se haga esta evaluación seguro que salen muchas más vías para mejorar la participación de las familias en el centro y se podrán ir dando soluciones a los problemas concretos detectados.

CAPÍTULO VI.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

1. CONCLUSIONES

Para mostrar las conclusiones de nuestro estudio nos basaremos en los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación y nos guiaremos por cada uno de los objetivos planteados al inicio del trabajo.

1.1. Analizar las formas de participación familiar y los procesos que se han desarrollado en el centro para implicar a las familias en la transformación del colegio en CdA

En cuanto a las formas de participación de las familias en el centro se puede observar que, tras su transformación en CdA, se dan más formas de participación familiar dentro y fuera del horario escolar: además de la informativa (a través de reuniones, tutorías, circulares y página web), consultiva (perteneciendo al AMPA y al Consejo Escolar) y algo de la educativa (solo en la etapa de Infantil porque se trabaja mediante proyectos) que ya estaban antes de la transformación, se ha ampliado significativamente la educativa (participando de voluntarias en los grupos interactivos, impartiendo o recibiendo la formación de familiares y/o en los talleres educativos y/o en actividades más lúdicas y sociales para el alumnado y la familia) y, además, han aparecido nuevas formas de participación: la decisoria (como miembros de las Comisiones mixtas) y discretamente la evaluativa (en la valoración verbal y/o escrita de los grupos interactivos y perteneciendo a la Comisión Gestora que realiza un seguimiento y evaluación de las actuaciones llevadas a cabo durante el curso escolar).

Como se puede apreciar, la transformación del centro en CdA ha incorporado y ampliado las formas de participación familiar que, según el INCLUD-ED, más repercuten en el éxito escolar de los alumnos y las alumnas; estas son: la decisoria, la educativa y, aunque se da discretamente, también la evaluativa.

Como datos relevantes en cuanto a las formas de participación familiar, destacamos los siguientes:

- Antes de la transformación en CdA, equipo directivo y profesorado se ponían en contacto con las familias solo en las tutorías de inicio y final de curso y cuando había algún problema con los/as alumnos/as.

- Igualmente, antes de la transformación en CdA se daba una gran desproporción de participación entre la etapa de Infantil y la de Primaria, siendo en la primera en la que las familias podían desarrollar una participación educativa en las aulas. Con la transformación, la desigualdad se ha reducido considerablemente aunque aún existen algunas diferencias entre dichas etapas como la frecuencia en la que se desarrollan los grupos interactivos o entre los cursos (en uno de ellos aún no han comenzado con las tertulias literarias dialógicas).

- Con la transformación en CdA, la participación de las familias en el colegio ha aumentado notablemente. Por un lado, hay mayor número de familias que participan en las distintas actividades y, por otro lado, se ha diversificado el perfil de las familias que participan. En concreto, se ha conseguido que familias de los grupos más vulnerables (gitanos e inmigrantes) participen en actividades educativas para el alumnado (grupos interactivos y proyectos en Infantil) y para las propias familias (formación de familiares: clases de español para las madres marroquíes) y lúdicas y sociales como la semana cultural o los carnavales. No obstante, no hay representación de estas familias en los órganos de gobierno del centro (AMPA y Consejo Escolar) ni tampoco en las Comisiones mixtas (solo en la Comisión del Sueño mientras duró) y, por tanto, no participan en la toma de decisiones, aspecto que tendría que cambiar para conseguir que no se mantenga su situación de exclusión.

- Eso sí, no hay mucha variación en las familias que participan en cada una de las diferentes formas tenidas en cuenta. Necesitaría ampliarse el número de familias que participan para que haya mayor diversidad de puntos de vista y, por tanto, mayor riqueza en el centro.

En cuanto a la segunda parte del objetivo, valorar los procesos que se han desarrollado en el centro para implicar a las familias en la transformación del colegio en CdA, concluimos con las siguientes ideas:

- Consideramos que el equipo directivo ha sabido, desde la primera reunión, transmitir a las familias su entusiasmo, compromiso y energía por el proyecto de transformación del centro en CdA generando un buen clima de apertura y confianza.

- A partir de la primera reunión en la que se planteó a las familias la posibilidad de transformar el centro en CdA, las invitaciones mediante hojas informativas, Facebook, twitter, etc. y, sobre todo, personales realizadas por el equipo directivo y miembros del profesorado a las familias para que éstas participaran de las diversas formas posibles en la escuela (sobre todo, como voluntarias en los grupos interactivos), han sido constantes. Estas invitaciones, al reconocer la

importancia y valor de la participación de todas las familias del centro, han permitido el establecimiento de una comunicación de doble vía y una confianza mutua. Igualmente, consideramos que el equipo directivo y miembros del profesorado han hecho un esfuerzo por abrirse y crear espacios de comunicación afectiva y efectiva con las familias y entre las familias en el que imperase un ambiente de diálogo igualitario entre ellas que ha permitido que cada una haya podido expresar sus necesidades y que de las propias familias hayan surgido las soluciones a dichas necesidades (así surgieron las clases de español para las madres marroquíes en la formación de familiares).

Por tanto, la idea a la que hemos hecho referencia en el marco teórico de que el primer paso para conseguir la participación de las familias debe venir de la propia escuela (entendiendo ésta como equipo directivo y profesorado), desde nuestro punto de vista, en este centro ha sido la clave, primero, de que las familias hayan apostado por la transformación y, también, de que estén participando para conseguir dicha transformación.

1.2. Analizar las variables y factores relevantes en la participación de las familias en el centro

Hemos diferenciado tres tipos de factores. Los que tienen que ver con los conocimientos y la formación son los siguientes:

- El miedo de las familias no académicas y las personas mayores a no cumplir con las expectativas que piensan que se espera de ellas, a no tener la suficiente formación académica y a no saber cómo tratar al alumnado y cómo éste le va a tratar a ellas. Por estas razones, las que participan prefieren hacerlo en la etapa de Infantil.
- Las dificultades con el idioma también frena a muchas madres marroquíes a participar.
- No obstante, las familias reticentes a participar que, pese a esos miedos a no saber, participan son las que más emocionadas salen de la experiencia y las que con mayor espíritu animan a otras familias.
- La formación sobre CdA previa a la transformación del centro, las tertulias pedagógicas dialógicas que ha realizado el profesorado a lo largo del curso sobre los principios del aprendizaje dialógico y otros tipos de formación (como cursos y congresos sobre CdA) han favorecido, entre otras cosas, un mayor acercamiento del profesorado hacia la ideología del proyecto, el cambio de opinión de los docentes que previamente no querían colaborar en dicho proyecto y la transformación de las percepciones y creencias de algunos de los docentes sobre las familias. Todo esto, redundando en una mayor energía y disposición del profesorado para conseguir que el proceso de transformación del centro siga para adelante.

- Por último, respecto a la información que tienen las familias acerca de las distintas formas en las que pueden participar en el centro, los resultados de nuestro estudio, apuntan que las familias sí están informadas de ello. Es más, han sido y son informadas y animadas a participar mediante numerosos medios.

En cuanto a los factores relacionados con la motivación y energía, los aspectos que favorecen la motivación de las familias y les lleva a que participen en este centro son los siguientes:

- Las invitaciones a participar que reciben: sobre todo, las que proceden de forma directa o indirecta de sus hijos/as que les piden que vayan a su clase porque ya han ido las familias de sus amigos/as. También, las que les hacen otras familias (algunas, de forma organizada desde el centro) al hablarles de la buena experiencia que van a vivir si participan. Igualmente, las invitaciones personales que les hace el profesorado.

- Las muestras de cariño y gratitud que reciben por parte del resto del alumnado y el reconocimiento social y afectivo que reciben por parte del profesorado (principalmente, en el caso de las familias pertenecientes a los grupos más vulnerables).

- El clima de apertura y conexión que estableció con las familias el nuevo equipo directivo motivó a participar, especialmente, a las familias más veteranas en el centro creándose unas relaciones muy positivas de ayuda y colaboración mutua.

- La evolución positiva que observan en sus hijos/as fruto de las actividades educativas desarrolladas en el centro que implican participación.

- En el caso de las familias que participan en las clases de sus hijos/as, les motiva ver cómo interactúan estos y que identifiquen que su familia se preocupa por ellos.

- El hecho de que el profesorado se comunique con las familias no solo cuando hay problemas sino también para celebrar los éxitos de sus hijos/as aumenta las relaciones positivas y la participación de las familias en el centro.

- Respecto a las clases de español para las madres marroquíes, las madres que las imparten se sienten motivadas por los rápidos progresos y el interés mostrado por sus alumnas y, a las madres marroquíes les motiva el aprendizaje del idioma que les ayuda a estar mejor informadas y participar más en el centro y la solidaridad que demuestran sus profesoras al dedicarles su tiempo.

No obstante, aún no ha calado suficiente en muchas familias que su participación es básica en una CdA y, aunque sí prueban la experiencia, carecen de la suficiente motivación como para convertir su participación en una rutina.

Los aspectos que contribuyen al aumento de motivación del profesorado y del equipo directivo, además de la formación (ya mencionada antes), son los siguientes:

- La evolución positiva en los alumnos y alumnas atribuible a las actividades educativas en las que participan las familias.
- La elevada participación de las familias que ha superado las expectativas del centro.
- En concreto, el equipo directivo, tampoco esperaba una respuesta tan positiva del profesorado como la que ha habido.
- El aumento del número de matrículas desde que el centro se ha transformado en CdA.

Por otro lado, los miedos y dudas que manifiestan los distintos agentes educativos tienen que ver, sobre todo, con las siguientes cuestiones:

- Que disminuya la participación de las familias y que no salgan los voluntarios suficientes para desarrollar las distintas actividades, sobre todo, los grupos interactivos.
- Dudas en cuanto al poder de decisión de las familias.
- Que la transformación del centro sea una utopía imposible de conseguir.
- En un principio, el profesorado tenía miedo de que las familias se metieran en su trabajo y les cuestionase.

No obstante, el hecho de que el proyecto de CdA vaya acompañado de una sólida base científica y de evidencias de éxito es una ayuda para disipar esos miedos.

En cuanto a los deseos y próximos proyectos, un dato muy positivo es que, en su mayoría ambos coinciden, y, aunque en estos momentos la comunidad educativa manifiesta un sentimiento conservador de conformarse con el mantenimiento de las medidas de éxito (grupos interactivos y tertulias dialógicas) instauradas este curso, tiene pensado poner en marcha la biblioteca tutorizada, aumentar la formación de familiares, ampliar las tertulias dialógicas a otros temas (no solo el literario), avanzar con las tertulias de formación del profesorado y unificar la periodicidad de realización de los grupos interactivos y las tertulias dialógicas a todos los cursos.

Por último, aunque los factores organizativos y contextuales no constituyen el mayor condicionante de la participación de las familias en este centro (son más importantes los vinculados a la motivación y al miedo a no saber), también influyen:

- El horario laboral de las familias que coincide con el horario en el que se desarrollan muchas de las actividades en las que pueden participar.
- Tanto las madres marroquíes como las madres gitanas reconocen que a sus maridos no les gusta que participen en el colegio. Igualmente, las que tienen hijos/as pequeños/as, consideran como prioritario ocuparse del cuidado de los mismos y no conciben separarse de ellos para participar en las distintas actividades del colegio.
- Finalmente, las circunstancias socioeconómicas no parecen ser una variable determinante para que las familias no participen en este centro.

1.3. Analizar las distintas opiniones y valoraciones que se realizan de la participación de las familias, así como las ventajas y limitaciones de la misma

En general, familias y escuela valoran positivamente el aumento de la participación de las primeras desde el inicio del proceso de transformación del centro a CdA.

Las ventajas o beneficios que ha supuesto la participación de las familias para el alumnado son las siguientes:

- Progresos a nivel personal: aumento de la autoestima, la motivación y actitud más positiva y orgullosa hacia el centro y hacia sus familias, identificando una continuidad y coherencia educativa entre su familia y el colegio.
- Progresos a nivel académico, sobre todo, en la competencia de hablar en público, mejorando su expresión verbal y la espontaneidad con la que se expresan.
- El alumnado es más sociable y ha aumentado su red social al relacionarse con un grupo más amplio y, a su vez, más diverso de personas.
- Cambio en los roles (“el que no sabe hacer nada”, “el que nunca contesta”) de algunos/as niños/as.
- El hecho de que alumnado con diferentes niveles de competencia trabajen juntos permite que se beneficien mutuamente a nivel académico al tiempo que se crean relaciones de ayuda y solidaridad entre ellos.

Las familias también obtienen beneficios derivados de su propia participación:

- Aumenta el aprendizaje de las familias, especialmente las que tienen un nivel bajo de formación. En el caso de las madres marroquíes, aprenden el español.
- Amplían sus redes sociales y se integran, generándose lazos de amistad y solidaridad entre ellas y, por tanto, mejora la convivencia.
- Aumenta su motivación (por las muestras de cariño, respeto y reconocimiento del alumnado, profesorado y otras familias) y tienen una valoración más positiva de su aportación en la educación de los niños y niñas.

Asimismo, el aumento de la participación de las familias ha supuesto una mejora en la calidad educativa del centro estudiado pues, al contar con más recursos personales, ha habido mayor número de propuestas y, además, estas se han podido llevar a cabo.

Las ventajas notadas en el profesorado son las siguientes:

- Les ha ayudado a vencer el miedo a que las familias se entrometieran en su trabajo.
- Valoración más positiva de su labor educativa por parte de las familias.

En cuanto a las limitaciones derivadas de la participación de las familias:

- Para el alumnado que ve cómo la familia de otros sí participan y la suya no, puede generarles un sentimiento de malestar.
- Hay familias que, después de participar, manifiestan su disgusto (tanto a las otras familias como al profesorado y al equipo directivo) al considerar que el alumnado concreto que tiene un ritmo de aprendizaje más lento retrasa al que lleva un ritmo más rápido. Esto supone un inconveniente para las familias del alumnado de ritmo más lento que se sienten mal y temen el rechazo o marginación que pueden sufrir sus hijos/as.
- Asimismo, hay familias que, tras su participación, declaran su disconformidad hacia comportamientos o actitudes de un profesor/a concreto/a y, esto, perjudica a las familias cuyos hijos e hijas tienen tal docente.
- Para algunas familias supone un inconveniente que en las Comisiones mixtas se puedan tomar decisiones definitivas sin que antes sean aprobadas por la directiva del AMPA.
- Parte del profesorado manifiesta como una limitación que las familias participen en las clases de sus hijos e hijas porque hay niños y niñas en Infantil que se quedan llorando cuando se van sus padres o madres y, por ello, quieren que se prohíba.

En conclusión, en la participación de las familias en el centro todo son ventajas aunque también haya limitaciones.

1.4. Proponer recomendaciones para mejorar la situación de participación analizada

En primer lugar, pensamos que, vista la eficacia de los procesos desarrollados por el centro para implicar a las familias, convendría que continuasen las invitaciones personales a estas y que hiciesen especial énfasis en conseguir la participación decisoria de las familias pertenecientes a los grupos más vulnerables (gitanos/as e inmigrantes) mediante su inclusión en las Comisiones mixtas y otros órganos de gobierno del centro. Asimismo, sería favorable que esa apertura y establecimiento de espacios para la comunicación con los familiares y entre los familiares fomentada por algunos miembros del profesorado se hiciera extensivo al resto de los docentes.

Por otro lado, como según los resultados de nuestra investigación, el principal obstáculo que tiene la mayoría de las familias para participar en el centro tiene que ver con la motivación de éstas, muchos de los planteamientos de mejora deberían ir encaminados a aumentar dicha motivación como, por ejemplo, que las familias vean resultados favorables en sus hijos/as que sean atribuibles a esta nueva forma de trabajar que implica la participación de toda la comunidad. Esto podría realizarse mediante el visionado conjunto (familias y tutor/a) de vídeos, en los que salgan sus hijos/as en las actividades educativas desarrolladas en el centro que requieran también la participación de las familias (por ejemplo, en los grupos interactivos), en los que se pueda apreciar una evolución positiva de los/as niños/as a nivel personal y académico. Igualmente, seguir insistiendo (equipo directivo y profesorado) en las invitaciones personales para participar, ampliándolas a cada una de las familias del centro. Se puede comenzar por invitarles a que participen en una actividad en la que estén sus hijos/as (pues los resultados indican que es lo que más les motiva) y, a partir de ahí, una vez que crean que su participación es fundamental porque redundará directamente en el éxito escolar de sus hijos/as, aumentarán sus ganas de participar y sacarán tiempo para ello y, las que puedan, lo incorporarán como una rutina más en su vida. Igualmente, querrán participar en otras clases con alumnos/as que no sean sus hijos/as porque habrán comprendido que cuanta más variedad de familias haya en las clases de sus hijos/as más beneficios obtienen.

Otro aspecto que consideramos fundamental, más si cabe en este centro que al ser CdA persigue la igualdad del alumnado como una de sus máximas, es disipar las diferencias que se han dado en este curso escolar en actividades que requieren la participación de las familias. En este sentido, sería conveniente aumentar la periodicidad de los grupos interactivos en Primaria

para que se iguale con Infantil que es semanal y que el alumnado de segundo de Infantil comience el curso que viene con las tertulias literarias dialógicas, pues es el único curso que aún no las ha realizado.

Puesto que otra de las barreras que tienen las familias para participar en las medidas de éxito (grupos interactivos y tertulias dialógicas) desarrolladas en el centro tiene que ver con el miedo a no saber, convendría realizar a principios del próximo curso escolar una formación acerca del papel del voluntario para que las familias se convenzan de que no es necesario tener conocimientos académicos para participar. Igualmente, habría que asegurarse de que las familias que están participando en estas actividades educativas tienen las directrices básicas y esenciales para desarrollar adecuadamente su papel, siendo labor del profesorado explicar a las familias (y asegurarse de que entienden el porqué), cada vez que hay grupos interactivos, que lo que sucede en los grupos no debe salir de ahí. Por otro lado, sería provechoso ampliar la formación de familiares, tomando estos parte en las decisiones sobre los contenidos de la misma y, también, recordar a las familias los principios básicos en los que se fundamenta una CdA y las evidencias científicas de éxito para superar los miedos existentes en las familias como la exposición de sus hijos/as a desconocidos.

Por último, sería conveniente, que el equipo directivo convoque a las familias (y comunidad educativa en general) a una asamblea (a principios de curso) en la que se realice un balance de los cambios y actividades realizadas desde la transformación del centro en CdA y que, entre todos, se encuentren más sugerencias de mejora.

2. LIMITACIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES

Si tenemos en cuenta que se trata de un Trabajo Fin de Máster, nos parece que hemos desarrollado un trabajo bastante completo; de hecho, hemos tenido que eliminar mucha de la información recogida que dejaremos reservada por si un día nos animamos a hacer una tesis. Eso sí, si tomamos como referencia que se trata de un trabajo de investigación, por supuesto, las limitaciones que encontramos no son pocas.

En cuanto al marco teórico, hemos de decir que existen muchos estudios sobre familia y escuela pero por la limitación de tiempo y espacio nos ha resultado imposible abordarlos con la intensidad que nos hubiera gustado.

Por otro lado, hemos excluido de la muestra a los alumnos y alumnas y, aunque su voz está presente en nuestro estudio a través de sus familias y del profesorado (pues hay preguntas en las entrevistas que hacen referencia a ellos), nos hubiera gustado poder incluirlos en la muestra, al menos a los/as alumnos/as más mayores (5º y 6º de Primaria) para tener testimonios de primera mano de lo que ha supuesto para ellos/as, a nivel personal y académico, la participación de sus familias en la escuela. No obstante, otras investigaciones con parecida temática como la de Issó (2012) argumentan que han excluido de la muestra al alumnado porque con una edad máxima de trece años consideran que no tienen la madurez suficiente para abordar los aspectos analizados en relación con la participación de las familias en la escuela.

Igualmente, otra de las limitaciones de nuestra investigación, que debería solventarse en futuras investigaciones, tiene que ver con la escueta participación directa del profesorado en la muestra pues han sido otros informantes y miembros del equipo directivo, sobre todo la jefa de estudios, los portavoces de todo el profesorado del centro por su contacto y trabajo diario con él.

Dadas estas limitaciones, de cara a futuros trabajos de investigación, fundamentalmente ampliaríamos la muestra, como hemos relatado con anterioridad, a miembros del profesorado con variadas opiniones respecto a la participación de las familias y al alumnado. También, sería preciso realizar más entrevistas individuales y en profundidad, especialmente a la directora del colegio, al menos a otra familia marroquí y al experto de referencia del centro por las razones ya expuestas en el capítulo de metodología.

Los temas en los que nos gustaría profundizar más son los siguientes:

- La incidencia educativa de la participación de las familias en sus hijos e hijas.
- La capacidad transformadora de la participación de las familias en el centro.
- La evolución de la participación de las familias más vulnerables, sobre todo en las Comisiones mixtas.
- En cómo conseguir esa motivación necesaria para que todos los integrantes de la comunidad educativa crean en la capacidad transformadora de su participación y en la de los demás agentes, pues la participación de toda la comunidad unida se traduce en mejores resultados académicos de sus hijos e hijas y de sus alumnos y alumnas, en una mejor convivencia en el colegio y también en el barrio.

Por último, consideramos que sería conveniente que se llevaran a efecto las recomendaciones plasmadas en el presente estudio pues no son más que una elaboración de los testimonios de los miembros de la comunidad que han participado en esta investigación y, una vez realizado esto, sería importante que el centro desarrollase estudios periódicos que analicen

la situación de la participación de las familias y del resto de la comunidad educativa en el centro para ahondar en los puntos fuertes y débiles y poder trabajar para superar los déficits existentes que imposibilitan o debilitan esa participación en el centro y seguir estableciendo, entre toda la comunidad educativa, mecanismos de mejora que reviertan, ante todo, en el éxito del alumnado.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilera, A., Mendoza, L. M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (67), 45-56.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García Yeste, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. En J. L. Kincheloe & R.A. Horn (Eds.), *The Preager Handbook of Education and Psychology* (1ª ed., pp. 521-529). Westport: Praeger.
- Auerbach, S. (2011). Learning form Latino Families. *Educational Leadership*, 68(8), 16-21. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/742870124?accountid=14609>
- Autoformación. Aula Virtual (s.f.). *Formación del profesorado. Comunidades de Aprendizaje. Fase de Sensibilización (I)*. Recuperado de <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/view.php?id=2027&chapterid=1479>
- Bas, E. y Pérez de Guzmán, V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Besalú, X. (2010). Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado. En *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 155-156). Madrid: UGT.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298.
- Cohen, J., McCabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Comer, J. (2005). The Rewards of Parent Participation. *Educational Leadership*, 62 (6), 38-42.
Recuperado de
<http://search.proquest.com/docview/62075511?accountid=14609>
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura.
Recuperado de
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_es.pdf
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cowie, N. (2009). Observation. *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, 165-181.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Oliveira, A. A. (2010). Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV(Facultade Cenetista de Vila Velha)*, (4), 22-27.
- Diani, M. (2004). Networks and Participation. En D. A. Snow, S. A. Soule, & H. Kriest (Eds.), *Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell Publishing.
- Díez Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(67), 19-30.

- Díez Palomar, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education, 46*(2), 184-196.
- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: *La escuela y la familia. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, (8)*, 1-15.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal, 86* (3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Baltimore: Centre of Families, Communities, Schools and Children's Learning; John Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*, 289-305.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education, 74* (6), 392-394.
- Equipo Claveles (1994). *Gestión participativa de las asociaciones*. Madrid: Editorial Popular.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación, 21*(2), 183-196.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje, 26*(4), 425-437.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública* (1ª ed.). Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación, 20* (2), 275-291.

- Garreta, J. (2010). Las familias inmigradas y la escuela: Dinámica y factores influyentes en la relación. En F. J. García Castaño y N. Hressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1537-1544). Granada: Instituto de Migraciones.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 50-52.
- Grant, B. K., & Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Alonso, J. (2006). Fases de la transformación en Comunidades de Aprendizaje y precedentes del proyecto. En *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guardia Romero, R. M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, (87), 3-25.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D. Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.
- Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de educación*, (54), 167-185.
- INCLUD-ED. (2008). Report 3. *Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?* Brussels: European Commission. Recuperado de <http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1.D.8.7%20Report%203.pdf>
- INCLUD-ED. (2012). Report 9. Contributions of local communities to social cohesion. En *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603*. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission. Recuperado de http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D23.1_Report-9_Final.pdf
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Ji, C. S., & Koblinsky, S. A. (2009). Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, 44(6), 687-709. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/61842168?accountid=14609>
- Kim, Y. A. (2009). Minority parental involvement and school barriers: moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4 (2), 80-102.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de educación*, 7, 19-39.

- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Linse, C. T. (2010). Creating Taxonomies to Improve School Home Connections With Families of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Education and Urban Society*, 43 (6), 651-670.
- Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30 (4), 440-444.
- Mapp, K. L. (2003). Having Their Say: Parents Describe Why and How They are Engaged in Their Children's Learning. *The School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Martínez, B. y Niemela, R. (2010). Formas de participación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-78.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-50.
- Martínez González, 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 González, R. A., Rodríguez, B. y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Martínez Pérez, S. (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36 (1), 183-204.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *The School Community Journal*, 19 (2), 9-26.

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares. Serie de Prácticas Educativas – 2*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, (238), 559-574.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, P. y Galán, D. y Fernández, F. (1995). Autonomía, participación y proyecto educativo de centros. *Trabajadores de la enseñanza, 1*, 162-164.
- Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- 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. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de pedagogía*, (251), 50-54.
- Sil, S. (2007). Parent- School Partnerships: Forked Roads to College Access. *School Community Journal*, 17(1), 113-128.
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literacy gatherings. En M. C. Bertau (Ed.), *Aspects of the dialogic self* (pp. 157-183). Berlín: Lehmann.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto comunidades de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS NORMATIVA

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en BOE (159), de 4 de julio.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en BOE (238), de 21 de noviembre.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Publicado en BOE (278), de 21 de noviembre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en BOE (307), de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Publicado en BOE (106), de 4 de Mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicado en BOE (295), de 10 de diciembre.