

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Máster Universitario de Intervención en Convivencia Escolar

"Las Comunidades de Aprendizaje: enfoque pedagógico que fomenta la participación familiar"

Alumna: Julia Montoya Cruz
Tutora: M^a del Carmen Pérez Fuentes
Diciembre, 2012



ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	8
CAPÍTULO 1: LA FAMILIA.....	8
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. EVOLUCIÓN Y DEFINICIÓN ACTUAL DE LA FAMILIA.....	10
2.1. UNIONES NO FORMALES.....	13
2.2. FAMILIA MONOPARENTAL.....	13
2.3. FAMILIAS RECONSTITUÍDAS.....	14
3. FUNCIONES DE LA FAMILIA.....	17
3.1. LA FAMILIA COMO FORMADORA DE LA IDENTIDAD PERSONAL.....	17
3.2. LA FAMILIA COMO NÚCLEO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA.....	18
3.3. LA FAMILIA COMO ESCENARIO EDUCATIVO COTIDIANO.....	19
3.4. LA FAMILIA COMO SUSTENTO ECONÓMICO.....	20
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA.....	21
1. INTRODUCCIÓN.....	22
2. FUNCIONES DE LA ESCUELA Y DEMANDAS ACTUALES.....	22
2.1. FUNCIÓN DE GUARDA Y CUSTODIA.....	22
2.2. FUNCIÓN DE SOCIALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE CIUDADANOS.....	23
2.3. FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.....	25
3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES/MADRES EN LA ESCUELA.....	29
3.1. VÍAS DE PARTICIPACIÓN.....	31
3.2. RELACIÓN DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA.....	36
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EL AULA.....	38
1. INTRODUCCIÓN.....	39
2. METODOLOGÍA TRADICIONAL.....	39
3. METODOLOGÍA MIXTA.....	42
4. METODOLOGÍA INNOVADORA: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	45

ÍNDICE DE CONTENIDOS

4.1. ¿QUÉ SON LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?.....	45
4.2. ANTECEDENTES.....	47
4.3. DEFINICIÓN.....	52
4.4. PRINCIPIOS BÁSICOS.....	54
4.5. DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: FASES....	57
4.6. ACTUACIONES DE ÉXITO.....	60
MARCO EMPÍRICO.....	65
1. INTRODUCCIÓN.....	66
2. MÉTODO.....	75
2.1. PARTICIPANTES.....	75
2.2. INSTRUMENTOS.....	76
2.3. PROCEDIMIENTO.....	78
2.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	79
3. RESULTADOS.....	80
DISCUSIÓN.....	87
CONCLUSIONES.....	93
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS.....	109

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Sexo. Descriptivos.....	75
TABLA 2. Nacionalidad y Metodología. Descriptivos.....	76
TABLA 3. Ítems bloque 1 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA).....	80
TABLA 4. Ítems bloque 2 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA).....	82
TABLA 5. Ítems bloque 3 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA).....	83
TABLA 6. Ítems bloque 4 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA).....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. “La máquina de la escuela”.....	40
FIGURA 2. La red de nociones sociales a la Comunidad de Aprendizaje.....	53
FIGURA 3. Comunidades de Aprendizaje como estrategia pedagógica.....	54

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual, ¿ofrece realmente una respuesta adecuada a la realidad social? A través de este trabajo vamos a analizar cómo ha ido evolucionando el sistema educativo a lo largo de estos años, los avances y retrocesos, y las claves sobre su puesta en funcionamiento a través de una determinada metodología; lo cual nos ofrecerá datos relevantes sobre la implicación que tiene la familia en el sistema educativo actual.

El objetivo principal de esta investigación, es averiguar qué metodología es la más apropiada y en qué medida la implicación de la familia dentro del aula puede ser positiva o negativa. Para ello, hemos realizado un estudio comparativo de tres muestras concretas, pertenecientes cada una de ellas a un grupo diferente de alumnado, con una metodología diferente de trabajo y con edades comprendidas entre los 5 y 6 años.

Es por todo ello, por lo que el presente trabajo está organizado en torno a dos grandes partes, **una parte teórica y un parte empírica**.

En la parte teórica, hemos realizado una revisión bibliográfica de la historia y evolución, tanto de la escuela como de la familia, centrándonos en la relación existente entre ambas, en las vías de participación de la familia y las diferentes metodologías de enseñanza que se pueden poner en práctica, en función del entorno socio-cultural donde se encuentre ubicado el centro. Dentro de esta parte existen tres grandes bloques de contenidos:

- La familia, como una institución educativa que ha ido evolucionando a lo largo de los años, cambiando su definición, estructura y organización, así como sus funciones. Dentro de la propia evolución de la familia, se observa cómo han ido delegando gran parte de sus funciones a otras entidades educativas como es, en este caso, la escuela, que de forma paulatina ha ido asumiéndolas poco a poco. Por otro lado la familia no solo es parte del contexto más inmediato del menor, además de ser un agente de socialización de primer orden, actúa como filtro ante otros contextos y sistemas sociales, en función de sus propias necesidades.
- La escuela, cómo otro agente socializador importante, también ha sufrido diversos cambios, sobre todo, en lo que a sus funciones se refiere. En este sentido, analizaremos cómo han ido evolucionando para

INTRODUCCIÓN

dar respuesta a las demandas actuales de la sociedad en la que se inscribe deteniéndonos en la importancia que tiene la participación e implicación activa de las familias en el proceso educativo que la escuela genera, vías de participación y las bases principales de la relación familia – escuela.

- Las metodologías de trabajo en el aula, son los puntos de partida y de gran relevancia en nuestro análisis y posterior estudio comparativo, ya que analizaremos tres grandes tipos de metodologías: la tradicional, la mixta y la innovadora. En este último apartado centraremos nuestro estudio en las llamadas “Comunidades de Aprendizaje” como base fundamental de un cambio educativo.

La segunda gran parte de este trabajo, se corresponde con la **parte empírica** de nuestra investigación, donde se realizará el estudio comparativo propiamente dicho. Dentro de esta parte empírica diferenciamos tres apartados:

- El primero estará dedicado a la búsqueda y recogida de datos de estudios anteriores. Datos que, por un lado, nos servirán como punto de partida para nuestra investigación y, por otro, nos permitirán comparar los resultados obtenidos.
- El segundo apartado está íntegramente dedicado a la estructura y organización del estudio, es decir: descripción de la muestra, aspectos personales, familiares, tipos de metodologías usadas en cada caso, etc.; descripción de los instrumentos que vamos a utilizar, su proceso de su elaboración, corrección, estructura, factores que lo componen, etc.; el procedimiento que hemos seguido en la puesta en funcionamiento de nuestro estudio y el uso de los instrumentos, recogida de los datos; y, por último, el diseño y análisis de los datos.
- El tercero hace referencia a la descripción y análisis de los resultados obtenidos, a través de las tablas y gráficas correspondientes, a través de las cuales se registrarán los datos obtenidos en cada uno de los grupos de la muestra.

INTRODUCCIÓN

Por último, compararemos los datos recogidos en nuestra investigación teniendo en cuenta los grupos de muestras seleccionadas y la metodología utilizada en cada grupo, de manera que, podremos establecer una serie de conclusiones en función de las metodologías utilizadas y del grado de participación e implicación de las familias dentro del aula, ofreciendo de manera detallada los resultados más significativos que hemos obtenido, los cuales, además, serán comparados con los resultados obtenidos en otros estudios de similares características.

Marco teórico:

Capítulo 1

"La Familia"

1. INTRODUCCIÓN.

¿Qué es la familia? *“La familia es como un sistema en el que sus miembros establecen relaciones de intimidad, reciprocidad, dependencia, afecto y poder condicionados por vínculos sanguíneos, legales o de compromiso tácito de larga duración, que incluyen, al menos una generación con una residencia común la mayor parte del tiempo”* (González-Silva, 2007: 6).

A lo largo de la historia se han producido una serie de cambios sociales, económicos, etc., (Parada, 2010) que han afectado profundamente a la familia como primer agente de socialización e institución educativa de primer orden (Bronfenbrenner, 1979). Todas estas transformaciones habidas en la familia afectan tanto a sus aspectos demográficos como a las formas de organización familiar tal y como señaló Reher (2004).

Como agente socializador de primer orden la familia tiene una serie de obligaciones en cuanto a la transmisión de valores, normas, etc., y en cuanto al cuidado y supervivencia de los menores. Es evidente que es la base, es la primera escuela de la vida, al ser la imprescindible en la transmisión de valores, educadora de virtudes, es el ambiente idóneo para aprender a ser, vivir, amar, compartir, etc., son los padres, en primera instancia los responsables de la educación de sus hijos/as (Parada, 2010).

En los siguientes apartados veremos cómo las funciones educativas de la familia han ido desvirtuándose, siendo delegadas progresivamente a la escuela. Del mismo modo, iremos analizando cómo ha evolucionado el concepto de familia como unidad, dando lugar a diversos tipos de estructuras familiares (Gervilla, 2008).

2. EVOLUCIÓN Y DEFINICIÓN ACTUAL DE LA FAMILIA.

Dentro de la historia de la familia, se pueden enumerar diversos cambios (Palacios y Rodrigo, 1998):

- Emigración de las zonas rurales a grandes ciudades o centros urbanos.
- Cambios en las funciones de la familia.
- Cambios en la composición familiar.
- Cambio en los roles de la familia.

Ello hace que la evolución y la definición actual del concepto de familia impliquen un análisis detallado, con el fin de tener en cuenta todos los cambios que han implicado y definido su situación actual.

Es evidente que el concepto de familia actual no es el que teníamos cuando nacimos. Podemos decir que la historia nos demuestra, además con datos empíricos, que el concepto de familia ha cambiado a lo largo del tiempo. Pero, aun así, podemos afirmar, que aunque ha habido cambios importantes en la definición de familia moderna, el núcleo familiar aún sigue siendo la unidad social más común de cualquier sociedad.

Si partimos del análisis de la evolución de la familia en España desde el siglo XVII hasta finales del siglo XX, realizado por Reher (1996), se refleja claramente que parte de la diversidad que en la actualidad existe en la familia española deriva o tiene claras influencias históricas, existiendo una clara continuidad de aspectos relevantes en los últimos siglos, existe gran paralelismo entre la diversidad familiar actual y la existente en la antigüedad, en las culturas mediterráneas, más concretamente en el imperio romano, previo a la era cristiana. Tanto es así, que si analizamos la familia y la vida familiar en el viejo imperio Romano e incluso los griegos, se observa cómo se muestra la importancia concedida a la vida familiar, a la valoración de la privacidad, los diferentes roles entre hombres y mujeres, la regulación de situaciones de separación, divorcio o adopción, el cambio paulatino en la educación de los hijos/as según la edad del menor, todo ello en una clara consonancia con la época contemporánea.

Por otra parte, y no menos importante, había familias que se preocupaban claramente por la educación de sus hijos en cuestiones que ellos

LA FAMILIA: Evolución y definición actual de la familia

consideraban importantes (en síntesis, el desarrollo físico, intelectual y moral de sus hijos/as), mientras que, como sucede en la actualidad, otros padres y madres no muestran esa preocupación, o por el contrario, sus hijos/as son objeto de malos tratos, violencia, abandono, etc. (Palacios y Rodrigo, 1998).

La evolución del concepto de familia obedece a diversas influencias, tanto biológicas como sociales, tal y como refleja Reher (1998), en su libro sobre la historia de la familia en España, la existencia de una «edad de oro» de la familia, caracterizada por estabilidad, amor, ayuda, como contrapartida al caos que ofrece la situación actual de la institución, la presencia omnímoda de la familia nuclear como característica y condicionante de la familia europea, y la comprensión de la familia como un fenómeno natural y esencial de cualquier tipo de sociedad.

Por otra parte, comparando las circunstancias entre las familias actuales y las familias del siglo XX, podemos destacar causas de los posibles cambios:

- En el siglo XX, eran necesarios, en ocasiones hasta seis nacimientos dentro de una misma familia para asegurar la reproducción demográfica, sin embargo, en la actualidad, la tasa de mortalidad infantil es una de las más bajas del mundo.
- Durante este siglo, la esperanza de vida de los españoles fue la más baja de Europa en contraposición a la actual que es superior a la media en casi dos años.
- La reducción del número de hijos/as por familia ha empujado y facilitado la incorporación de la mujer al mundo laboral, fuera del hogar familiar. Por otra parte incorporación de la mujer al mercado de trabajo en España no vino motivado, como sucedió en la mayoría de países europeos, por una coyuntura económica favorable, sino por las presiones sociales a las que se vieron sometidas las clases con más bajo poder adquisitivo en una sociedad cada vez más consumista – efecto demostración del consumo (Conde, 1982).

En análisis posteriormente realizados, en relación a las transformaciones que ha sufrido la familia desde los años 70 (Luengo y Luzón, 2001; Rivero, 2005), se considera que los cambios que han afectado seriamente a la estabilidad de la concepción que hasta el momento se tenía de la familia (el descenso de la vida en el hogar y actividad doméstica habitual de la mujer; el

LA FAMILIA: Evolución y definición actual de la familia

aumento en la edad de establecerse en pareja independiente, matrimonio, unión de hecho, etc., la edad en la que se tienen hijos/as, el mayor número de separaciones o divorcios, etc.), junto con la incorporación de la mujer al ámbito laboral implican a todo el conjunto familiar y, por supuesto, afectan directamente a la infancia (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011). Incluso la escuela se ha visto afectada con todos estos cambios, la jornada escolar de los/as alumnos, antes era de una media de 5 horas, y hoy en día la permanencia en el centro de muchos escolares ha aumentado, llegando incluso, en ocasiones, a 12 horas en el centro escolar, reduciendo al mínimo la estancia en el hogar familiar. Los padres, para poder conciliar el trabajo con la atención de sus hijos/as, se ven obligados a ocuparlos en actividades extraescolares (Barbero, 2006).

A finales del siglo XX podemos determinar o conceptualizar varios tipos de familia según los modelos de agrupamiento (Palacios y Rodrigo, 1998; Valdivia, 2008):

- Familia tradicional, que es un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos/as que se tenga en común, todos bajo una misma vivienda. El padre suele trabajar fuera de casa y consigue los medios que sustentan la economía familiar; mientras que la mujer no trabaja y cuida en casa de los/as hijos/as.
- Familia troncal o múltiple (familia de los padres y de los/as hijos/as conviviendo dentro del mismo núcleo familiar)
- Familia extensa (la familia troncal mas parientes colaterales: padre, madre, hijos/as, con sus subsistemas completos: conyugal, parental, filial y fraternal), este modelo de familia numerosa tenía muchas ventajas, sobre todo para la socialización de los hijos/as, aunque dada la situación jerarquizada, en ocasiones, podía encerrar dos núcleos monoparentales: el modelo de la madre y el del padre.

En la sociedad actual, la estructura familiar no es tan nítida. Muchos núcleos familiares se diluyen, rompen, dividen y re-estructuran, dando lugar a un gran mosaico u abanico de tipos de familia. Por ello y partiendo de estos tres grandes tipos de familias, más concretamente del modelo de familia nuclear, podemos a su vez desgranarlo en diferentes subtipos:

LA FAMILIA: Evolución y definición actual de la familia

2.1. UNIONES NO FORMALES.

Para poder hablar de una familia no es necesario que exista matrimonio, hay otras uniones no formales, por así denominarlo, o consensuales que han dado lugar a la formación de nuevas familias, como por ejemplo las parejas de hecho, las parejas homosexuales, las familias reconstruidas o poli nucleares y las nuevas familias que tienen su origen en la inseminación artificial y la manipulación genética (Rodríguez y Martín, 2007).

- Las Uniones de Hecho, son más flexibles en su organización, se reconocen dos tipos: La formada por dos personas solteras, con o sin hijos/as, con estructura similar a la familia nuclear y la cohabitación después de la ruptura del matrimonio.
- Las parejas de homosexuales, han sido reconocidas en España en el 2005. A pesar de ello, esta unión mantiene dividida a la sociedad por varias razones: por la asignación a esta unión del nombre de matrimonio, cuya definición ha sido entendida como la unión de un hombre y una mujer, con posibilidades de procreación y porque dicha unión sea reconocida como familia, y con derecho a adoptar hijos/as en las mismas condiciones que parejas heterosexuales.
- Las familias reconstruidas o poli nucleares, que se caracterizan por ser familias en las que al menos uno de los cónyuges proviene de un matrimonio anterior o unión familiar.
- Las familias cuyo origen surge de la inseminación artificial y la manipulación genética, pueden ser familias por inseminación de mujeres que desean tener un hijo, madres o abuelas de alquiler, fecundación con semen del marido fallecido, familias a la carta de la selección genética, la clonación, etc. El estudio o análisis de este tipo de formación familiar emergente es ambiguo y aún está en desarrollo.

2.2. FAMILIA MONOPARENTAL.

Puede que uno de los progenitores falte, por fallecimiento, haciéndose uno solo de ellos cargo de los hijos, esto se denominaría familia monoparental. Este concepto surge en los años 70, imponiéndose al de

LA FAMILIA: Evolución y definición actual de la familia

familia rota. Dentro de este grupo también podemos incluir los casos de separación, divorcio o madre soltera, donde el padre existe, con la connotación de que su conceptualización sería hogar monoparental. Las familias monoparentales han aumentado debido a la inestabilidad matrimonial. En Europa, una de cada diez familias es monoparental y su origen, en mayor medida viene provocado por la separación o divorcio. (Beck-Gernsheim, 2003).

2.3. FAMILIAS RECONSTITUÍDAS.

Otro tipo de familia se produce cuando los hijos/as, que frecuentemente son tenidos en común dentro del matrimonio, pueden haber sido adoptados, o gestados por reproducción asistida o derivados de otros matrimonios o uniones anteriores (Beck-Gernsheim, 2003).

Si bien es cierto, estos modelos de estructura familiar no han sido iguales en toda España, variaban en función de la zona de pertenencia de la familia. Que se haya dado un modelo u otro de familia ha dependido más de factores como la herencia, movilidad geográfica, o bajo nivel económico que ha obligado a albergar a hijos/as casados.

En cuanto a los **roles que adoptan los progenitores**, podemos decir que sus funciones y obligaciones están alejadas a lo que tradicionalmente se le adjudicaba a cada progenitor según su sexo. La madre, en ocasiones, con independencia de si el tipo de familia es biparental o monoparental, no tienen por qué dedicarse en exclusiva al cuidado de los hijos sino que pueden trabajar fuera del hogar (Palacios y Rodrigo, 1998). Al igual, el padre no tiene por qué limitarse al sustento económico del hogar familiar, sino que puede y debe implicarse más activamente en el cuidado y educación de los hijos/as (Iglesias de Ussel, 2005).

Hoy se entiende de manera diferente el papel de la mujer en casa y en el trabajo, se ha roto con los principios defendidos por la Psiquiatría, que aun bien entrada la segunda mitad del siglo XX, responsabilizaba a la madre del equilibrio afectivo del niño, atribuyéndole la responsabilidad educativa (Freud, 1923; Spitz, 1956) y provocando un cambio profundo en la mentalidad y en los valores.

LA FAMILIA: Evolución y definición actual de la familia

Por otro lado, tenemos la circunstancia de que el índice de natalidad ha decaído, es decir, el número de hijos se ha reducido, tanto que, en algunos núcleos familiares, existe sólo un hijo/a. Esta opción surge por el deseo de tener sólo aquellos hijos/as a los que se pueda atender bien. El trabajo de los adultos, componentes del núcleo familiar, fuera de casa fuerza en ocasiones a esta decisión. Además, los hijos, desde bien pequeños, pasan gran parte del día en centros de atención temprana, o en casa de los abuelos/as u otros familiares, modificando, por tanto, la tradicional convivencia familiar. En este sentido, se produce un conflicto entre el consenso de la vida familiar y la laboral (Barbero, 2006). Esto, a su vez, obliga a un mayor reparto de las actividades y obligaciones en el hogar, lo que hace que el cuidado de los hijos/as cumpla un mayor régimen de igualdad. Y, como consecuencia, la disminución de la natalidad, tal y como se refleja en los datos recogidos por la encuesta **Movimiento Natural De La Población e Indicadores Demográficos Básicos** del INE (2012), donde la natalidad continuó el descenso iniciado en el 2009, produciéndose en el 2011 un 3,5% de nacimientos menos que en el año anterior, reduciendo progresivamente el número de hijos/as por mujer a 1,35.

Una vez desgranada la evolución que ha sufrido el concepto de familia, intentaremos definirla actualmente, pero la complejidad de la familia en las sociedades occidentales hace difícil llegar a una definición que recoja la variedad de modelos, además no podemos dar una definición exacta de familia puesto que cada tipo de familia requiere su propia definición. Por ello, tomaremos como ejemplo las siguientes **definiciones**:

La familia se considera como *“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* (Palacios y Rodrigo, 1998: 33).

Arés (2002), concluye, que se considera una familia a la unión de dos o más personas que comparten un proyecto de vida en común, que se consideran interdependientes y donde se establecen lazos y sentimientos de pertenencia a dicho grupo.

Bilbao (2002), catalogó más de 56 formas de ser familia, lo que evidencia la dificultad de recogerlas en una definición.

LA FAMILIA: Evolución y definición actual de la familia

Levi- Strauss (1949), establecía un concepto de familia más restrictivo, atribuyéndole tres características definitorias:

- Su origen se produce en el matrimonio.
- Se compone de marido, esposa e hijos/as nacidos en el seno matrimonial, pudiéndose incluir otros de tipo ascendente o colateral.
- Unas relaciones o vínculos de tipo legal, derechos y obligaciones a nivel económico y/o religioso; derechos y prohibiciones sexuales y, por último, nexos emocionales.

Alberdi (1999), establece diferencias entre el concepto de <<Familia>> y el de <<Hogar>> diciendo que, la familia la forman dos o más personas a las que las unen el afecto, el matrimonio o la afiliación, que viven juntas, y que tienen recursos económicos en común. Por su parte, la ONU estableció, en 1987, en relación a la definición anterior, diferentes recomendaciones para poder establecer una diferenciación clara entre ambos conceptos:

- Art. 131: *“La familia debe ser definida como nuclear. Comprende las personas que forma un hogar privado tales como los esposos o un padre o madre con un hijo no casado o en adopción. Puede estar formado por una pareja casa o no casa con uno o más hijos no casados o también estar formada por uno de los padres con un hijo no casado”.*
- Art. 132: *“El término pareja casada, debe incluir aquellas que han contraído matrimonio o que viven una unión consensual”.*

3. FUNCIONES DE LA FAMILIA.

La familia constituye, en sí misma, un elemento fundamental de la persona, puesto que en ella formamos nuestra propia identidad; lo vivido en el ambiente familiar influye directamente en la identidad de las personas que la componen, etc.

Cabe que destacar que la familia es un instrumento educativo de primer orden, al ejercer una gran influencia en la formación de la identidad personal, el desarrollo, en sí mismo, y como primer núcleo de socialización.

Cuando se asume que los padres no son sólo promotores del desarrollo de sus hijos/as, sino que son los principales sujetos integrados en su desarrollo, surgen diversas funciones, que a su vez, se encuentran sujetas a dos objetivos, uno de tipo interno, la protección psico-social, y otro de tipo externo, que sería la acomodación y transmisión de una cultura. Podríamos establecer, a grandes rasgos, cuatro grandes funciones básicas que cumple la familia en relación a sus hijos/as, siempre destacando que no hay una definición o estructura clara de las mismas, cada autor las organiza según los criterios que estos consideran más o menos relevantes (Palacios y Rodrigo, 1998):

3.1. LA FAMILIA COMO FORMADORA DE LA IDENTIDAD PERSONAL.

La familia es un grupo humano al que se pertenece, cosa que viene determinada por el nacimiento o adopción. Éste vínculo se afianza con el nombre, representando la aceptación de pertenecer a una realidad social y que nos proporciona una individualización. Asegurar su supervivencia, su crecimiento sano, su aprendizaje y socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización es una de sus principales funciones. De esta forma cada individuo se va reconociendo como irrepitible y único a partir de su familia, que en sí misma, lo considera único. La familia debe aportar a los/as hijos/as un clima de apoyo y afecto, insustituibles y necesarios para un sano desarrollo psicológico. El clima de afecto implica que se establezcan conductas de apego y compromisos

LA FAMILIA: Funciones de la familia

emocionales. Una relación armónica, entre padres entre sí y hacia los hijos/as, garantiza éste desarrollo y, por tanto, la formación de su identidad personal (Bronfenbrenner, 1987; Wátters, Vaughn, Posada y Kondokemura, 1995).

3.2. LA FAMILIA COMO NÚCLEO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA.

La familia puede ser considerada como una comunidad primaria, donde se reconoce en ella la capacidad de socializar valores, pautas de comportamiento, lo que se considera bueno y malo, etc. Al mismo tiempo, la familia debe estimular al niño/a convirtiéndoles en seres capaces de relacionarse competentemente con su entorno físico y social, respondiendo a sus demandas y exigencias, asumiendo responsabilidades, obligaciones y derechos, adaptándose así al mundo en el que crece y se desarrolla. El seno de la familia, podría ser considerado un espacio primario, de ensayo-error, de encuentro y diálogo, en él se aprenden las pautas culturales, formas y maneras de sentir, de expresar afectos, de pensar, de crecer, de valorar, de comportarse y ejercer diferentes roles, según el ámbito de vida en el que éste se desarrolle, lo cual implica relacionarse con todos los ámbitos y dimensiones de la sociedad. Tal y como han mostrado Bowlby (1958) y Ainsworth (1973) y otros investigadores, el sentimiento de seguridad y confianza transmitido por los padres los/as niños/as provocará que éstos se sientan lo suficientemente tranquilos como para, en un lento pero decidido proceso, empezar a explorar el entorno.

Dentro de este marco de socialización primaria podemos establecer diversas dificultades o situaciones de conflicto en la relación familia-sociedad. Las sociedades actuales o modernas han intensificado las relaciones privadas enfrentándose con los códigos tradicionales de interpretación transmitidos desde la familia para su interacción con los distintos ámbitos de la sociedad. Todos estos cambios, tan dinámicos a su vez, hacen que las funciones atribuidas tradicionalmente a las familias se empiecen o consideren sustituibles o adaptables, y que, en la mayoría de las ocasiones se asignen u/o se consideren obligación de la escuela (Reher, 1996).

LA FAMILIA: Funciones de la familia

Indudablemente la familia es el lugar perfecto donde todo ser aprende a convivir en comunidad con actitudes de servicio, amor y afecto, donde se crean vínculos fraternales, donde se aprende a valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad.

3.3. LA FAMILIA COMO ESCENARIO EDUCATIVO COTIDIANO.

El entorno puede ser considerado como un conjunto de objetos y experiencias estructuradas de una determinada manera, a su vez, es también el conjunto de actividades y de relaciones que en él se promueven, se alientan y apoyan (Palacios y Rodrigo, 2001). Muchas de estas actividades tienden a presentarse de manera recurrente en la vida del niño/a lo que implica que en el análisis de la vida familiar se tenga presente las rutinas de la vida cotidiana, las acciones y experiencias típicas en el día a día de los/as niños/as.

El denominado <<**currículum educativo familiar**>>, hace referencia al conjunto de conocimientos, valores, destrezas, actitudes y normas de conducta que se deben adquirir mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar, que implican ser un miembro útil y capaz. Este *currículum* es implícito u oculto, tal y como afirman Palacios y Rodrigo (1998), la familia no suele diseñar y planear una serie de contenidos, objetivos o metas educativas, que se organizan claramente con una estructura intencional, tal y como se hace en las instituciones escolares. Suelen plantearse actividades y establecen relaciones con sus hijos/as enmarcadas dentro de unos estilos educativos y con unas pautas que ellos/as consideran adecuadas y ajustadas a lo que en esas circunstancias concretas pretenden enseñar a sus hijos/as. Por supuesto, y es evidente, la calidad del currículum que se transmite en las familias repercute directamente en el desarrollo de sus hijos/as (Oliva y Palacios, 2001).

LA FAMILIA: Funciones de la familia

3.4. LA FAMILIA COMO SUSTENTO ECONÓMICO.

Lógicamente, además de la atención y cuidado, la familia tiene diversas tareas, obligaciones y decisiones que tomar. La familia contemporánea, en general, sigue considerándose una unidad de consumo, en cuanto en tanto supone el sustento de las necesidades materiales. Esta función de sustento económico la familia pasa por varias etapas en su evolución. Podemos decir que tiene diversas inversiones, en el ámbito familiar, centrándose en lo que sería la vivienda (alimentación, consumo de energía, etc.) que implica un gran esfuerzo; Social, en cuanto a la educación de los/as hijos/as, etc.

La función económica de la familia es variable, en función de la situación en la que se encuentre se atenderá o proporcionará mayor esfuerzo o atención a unos aspectos u a otros. Una familia con difícil situación económica tienden a unirse y fortalecerse intrafamiliarmente.

Por último, tal y como cita Satir (1999) al reunir a todas las familias existentes formamos una sociedad. Todo lo aprendido o sucedido dentro del seno familiar, a nivel individual, como familia, quedará reflejado en la clase de sociedad que conforman estas familias y las instituciones como escuelas, iglesias, negocios y gobierno son, en todo sentido, extensiones lo que se construye en la familiares al resto de instituciones.

Marco teórico:

Capítulo 2

"La escuela"

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

1. INTRODUCCIÓN.

Tal y como afirma nuestra **Constitución Española** (art.27, 2) *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

“En el campo educativo poco se habrá avanzado mientras la enseñanza básica no sea prioritaria en inversión de recursos, en atención institucional y también como centro de interés público” (Sabater, 1997).

Uno de los recursos más importantes de la comunidad en el ámbito de la educación son las escuelas. Sin embargo, muchas veces no se percibe así, sino que la escuela se defiende exclusivamente desde el punto de vista de su influencia educativa directa sobre las niñas y los niños y se olvida que es un recurso educativo para el conjunto de la sociedad (Vila, 1998).

2. FUNCIONES DE LA ESCUELA Y DEMANDAS ACTUALES.

Cuando se trata de analizar las funciones reales de la escuela, es importante comprender los cambios que ésta ha sufrido y, por ello, sus funciones. Tradicionalmente, la principal función de la educación era la de facilitar la inserción del individuo en la sociedad, haciéndole miembro y partícipe en ella. Esto implica el aprendizaje de formas sociales de conducta, creencias, tradiciones y estrategias de supervivencia.

A grandes rasgos, y teniendo en consideración, las aportaciones realizadas por Delval (2006) y por Fernández-Enguita (1997) se pueden establecer como funciones de la escuela:

2.1. FUNCIÓN DE GUARDIA O CUSTODIA.

Esta función, no es que sea importante pero sí es real. Con los cambios en las formas de vida, las estructuras familiares, la incorporación de la mujer al mundo laboral, la progresiva urbanización hace que la escuela

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

asuma la función de guardar a los/as niños/as mientras que los padres están en el trabajo. La importancia de esta función se refleja en diversas circunstancias: por ejemplo, ante una huelga de docentes y profesores se produce un claro desorden social, ya que, padres o madres (en su mayoría) deben de dejar de asistir a sus trabajos, o dejar a los/as hijos/as con algún familiar; cuando llegan las vacaciones de verano también surgen problemas y las escuelas y guarderías deben proporcionar otras opciones para esas familias que tienen que trabajar mientras sus hijos/as descansan.

Todo esto provoca discusiones y polémicas en torno a los horarios escolares, evitando tratar aspectos más relevantes dentro de las necesidades de cambio de la escuela y reafirman su función de almacén de niños/as.

2.2. FUNCIÓN DE SOCIALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE CIUDADANOS.

Esta función supone integrarles y hacerles partícipes en la vida social, relacionarse con niños/as de la misma edad adquiriendo pautas de interacción. Estas interacciones llevan a comportamientos que tienen la función de confirmar esa estructura general en la que se basan las relaciones sociales.

Debido al amplio abanico de cambios sociales, los/as niños/as que viven en las grandes ciudades no disfrutan del juego libre y seguro de antaño en las calles, ya que, no son seguras. Las interacciones y el establecimiento de relaciones sociales que, inicialmente, se establecían libre y lúdicamente (a través del juego), hoy en día no es tan factible, y no facilita un buen desarrollo comunicativo y relacional con sus iguales, problema que, por el contrario en las zonas rurales no se produce. Otro aspecto problemático es la disminución del número de hijos/as en las familias, que hace que éstos vivencien menos experiencias, adquieran otras normas, roles, pautas de actuación e interacción, diferentes a las que antes se adquirían mayoritariamente en el seno familiar, en la convivencia entre hermanos/as.

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

Este tipo de relaciones que se manifiestan en el seno familiar, son fundamentalmente de tipo personal, impregnadas de sentimientos afectivos, sin embargo, en la escuela se establecen relaciones sociales propiamente dichas. Interacciones entre individuos que desempeñan un papel concreto, ellos/as son alumnos/as, y los adultos/as tienen otros papeles diferentes (director/a, profesor/a) a los asignados dentro de la familia y más desvinculados de sentimentalismo. Este aspecto también es relevante para un buen desarrollo moral, tal y como reflejó Durkheim (1925), es en la familia donde se establecen los fundamentos de la conducta moral, primordial para el establecimiento de buenas relaciones personales, y que además, es en la escuela donde se continua configurando, asumiendo normas, horarios, asunción de roles, estableciendo diferencias entre las figuras de autoridad, etc.

Por otra parte, la escuela también desempeña ahora el papel socializador que tradicionalmente desempeñaban las sociedades primitivas en cuanto al desarrollo y aprendizaje del funcionamiento dentro de las instituciones sociales.

En definitiva, todos estos cambios hacen que la escuela se convierta en un lugar que posibilite el encuentro e interacción de los/as niños/as, aspecto importantísimo para su desarrollo, ya que promueve la cooperación entre iguales, la asertividad, la reciprocidad, etc.; demostrando así la importancia de esta función socializadora ejercida por la escuela que antes estaba dividida entre todo el grupo social.

Esta función de la institución escolar tan importante y, a su vez, tan amplia, se ve claramente reflejada en un estudio europeo realizado sobre el clima escolar y la resolución de conflictos (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011), donde se plantea que la escuela, como institución, en su acción educativa, supondría el establecimiento de cinco niveles de relaciones sociales, algunos ya mencionados anteriormente, como la interacción con los amigos y compañeros y la transmisión de principios y valores sociales de forma compartida por la escuela y la familia que, por supuesto, hace necesario el diálogo entre ambas (Torio, 2004).

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

2.3. FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Partiendo del Informe de la **Comisión Internacional** (Informe Delors, 1996) sobre la educación para el siglo XXI, UNESCO, donde se describen las líneas generales por las se decantará la educación en los próximos veinte años.

Comienza cuestionando, esta función, transmisora de conocimientos, asumida hasta el momento. Se considera que desde que nacemos los aprendizajes que realizamos son necesarios para poder desenvolvernos en el futuro, como personas adultas, de forma que adquirimos todo lo necesario para ser únicos y estar integrados como miembros activos en una sociedad. Además afirma que *“las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber”* (Informe Delors, 1996: 198).

Sin embargo, para el informe Delors (1996), la situación mundial actual implica la necesidad de periodos escolares de aprendizaje de por vida. Si partimos, de los cuatro pilares básicos de la educación, que corresponden a la escuela: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos a y aprender a ser; nos plantea que debemos saber donde nos encontramos y que es lo que pretendemos, la educación no consiste en solo la transmisión de conocimientos.

Hoy la escuela, tal y como está estructurada, está orientada a aprender conocimientos. Entendiendo esto como la adquisición de conocimientos, captación e interiorización, basados en un programa ya establecido. Aprender a conocer, que es el primer pilar, supone adquirir los contenidos preestablecidos y tener la capacidad de acceder a datos y procesarlo. La escuela debe lograr que los/as alumnos/as desarrollen capacidades, estrategias y recursos personales que le ayuden a acceder por sí mismos al conocimiento.

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

Actualmente nos encontramos con una serie de obstáculos que bloquean el aprendizaje, dificultades que impiden cambios y mejoras para adaptarse más a las necesidades y demandas actuales. Se pueden destacar como aspectos que impiden el avance y actualización de la escuela (Santos-Guerra, 2002):

- La rutinización de las prácticas profesionales.
- La descoordinación de los profesionales.
- La burocratización de los cambios.
- La supervisión temerosa, al negar o bloquear la innovación.
- Dirección gerencialista, reforzando y dándole mayor poder controlador a la dirección.
- La centralización excesiva, la organización escolar es regida desde fuera convirtiendo a los/as profesores/as en meros ejecutores.
- La masificación de alumnos/as.
- La desmotivación del profesorado.
- La acción sindical meramente reivindicativa.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que aunque la propia administración regule las funciones del profesorado a través del artículo 91 de la LOE (Ley Orgánica de la Educación, 2006), tal y como señala Sarramona (1975) existen una serie de factores que condicionan la práctica docente, factores que están adheridos al profesor, tales como sus condiciones personales, su formación y su actitud.

- a. Las condiciones personales hacen referencia a los aspectos intrínsecos de la propia personalidad del docente y a aquellos que surgen de sus experiencias vitales, aspectos que repercuten directamente en la enseñanza de sus alumnos/as.
- b. Para poder enseñar debe existir una formación específica, formación que le permita al docente establecer una correcta relación con el alumnado facilitando la comunicación y el entendimiento mutuo entre ambos.
- c. La actitud es algo fundamental, el docente debe permitir y facilitar la participación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de la clase,

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

debe favorecer la interacción de sus miembros y la comunicación entre ellos.

De acuerdo con las afirmaciones realizadas por Santos-Guerra (2002), la educación actual y, por tanto, las escuelas deben ir más allá, analizando los contextos sociales actuales, sus nuevas demandas, anticipándose a sus necesidades, etc. Por ello, el diálogo con las familias se convierte en un elemento crucial y de gran utilidad, porque permite a la escuela conocer, entre otras cosas:

- Las nuevas exigencias sociales, para analizarlas, debatirlas y sacar conclusiones de las mismas.
- Los cambios sociales en el ámbito informativo.
- La diversificación, la investigación y reflexión, constante y activa, que se produce en los campos científicos y profesionales, las nuevas tecnologías.
- Y por último, y no menos importante, las innumerables exigencias con las que se enfrentarán los alumnos al terminar su etapa educativa por parte del mundo laboral.

Tal y como afirman Oliva y Palacios (1998), la familia y la escuela tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la educación de los niños/as.

La escuela del siglo XXI sólo tendrá sentido en la medida en que sea capaz de asumir nuevas funciones. La escuela, como punto de partida, debe estructurar y organizar las informaciones recibidas por el niño a través de diferentes medios, proporcionándole los recursos necesarios para poder relacionar, valorar y discernir las informaciones recibidas, y anticipar sus consecuencias y posibilidades de aplicación a las distintas áreas de la vida y de la cultura.

El futuro inmediato nos plantea determinadas condiciones que van claramente a condicionar y determinar una nueva orientación para la escuela. En el informe Delors (1996), anteriormente mencionado, se hace referencia a varias connotaciones que determinarán el futuro de la escuela: la constante situación de cambio, adaptación e improvisación ante las novedades que se nos presentan, la versatilidad en el uso y dominio de nuevos recursos y el

LA ESCUELA: Funciones de la escuela y demandas actuales

nuevo abanico de ofertas laborales, y la necesidad de superar el concepto económico de la educación para conseguir el desarrollo integral del individuo.

En definitiva, lo que se persigue es que la escuela forme a personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio, por lo que será vital promover el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en lugar de la mera adquisición de conocimientos construidos como si fueran situaciones definitivas.

Esta concepción del aprendizaje refleja la adquisición del conocimiento como fruto de la interacción entre la persona y el medio, poniendo de manifiesto hasta qué punto los procesos de aprendizaje no son tan sólo procesos de conceptualización, sino verdadera ejercitación de capacidades personales sobre la realidad que rodea a la persona. Esto pone encima de la mesa la importante y necesaria relación entre la institución escolar y la familiar, tal y como se recoge en el estudio desarrollado por Gázquez, Pérez y Carrión (2011), donde se plantea la necesidad de establecer vínculos de relación entre ambas instituciones, escolar y familiar, implicando para ello el diálogo, y no centrándose en la participación institucional, propiamente dicha, sino una participación más responsable, más implicada en la dinámica escolar que estimule la confianza de los padres y a su vez mejore el rendimiento de sus hijos e hijas.

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES/MADRES EN LA ESCUELA.

Si partimos de la idea de que la familia es el primer agente socializador, es por tanto evidente que sus implicaciones educativas con los educandos son muy importantes además de necesarias. Por otra parte, participar no es solo asistir al centro en el momento en el que así se solicita, implica más cosas, es comprometerse y corresponsabilizarse con el profesorado y los centros educativos en la educación de los/as hijas. Tanto es así que está recogido legalmente, La Constitución, en su artículo 27, en los apartados 5 y 7, refleja que tanto los profesores como los padres intervendrán y participarán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración pública.

Mirando hacia delante, a un futuro próximo, podemos anticipar de forma positiva que la participación se va haciendo cada vez más fluida, tanto es así, que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), dentro del documento Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza, propuso 77 medidas para su consecución (Vila, 1995). La Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), establece derechos y responsabilidades de los padres y/o tutores legales, donde se refleja su participación en el proceso educativo, lo que incluye participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos establecidos con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos/as.

Esta misma ley, en su preámbulo, refleja la educación como un esfuerzo compartido, por ello, la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto como responsable última de la calidad del sistema educativo.

Según el artículo 118.1 de la LOE, es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores constitucionales. Por su parte la Ley de Educación en Andalucía (LEA, 2010, art. 29), establece el derecho a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, apoyando el proceso de enseñanza y

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

aprendizaje de esto, ya que los padres y madres o tutores legales, como principales responsables que son de la educación de sus hijos e hijas, tienen la obligación de colaborar con los centros docentes y con el profesorado. *“No cabe duda de que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos (progenitores y maestras/os) ayuda a la práctica educativa en uno y otro contexto. Por el contrario, el desconocimiento mutuo o el simple intercambio burocrático hace decrece el potencial educativo y de desarrollo de ambos contextos”* (Vila, 2003: 33).

A pesar de todo lo anterior, muchos informes e investigaciones (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1997; San Fabian, 1997; Martín-Moreno, 2000; Martín-Muñoz, 2003) ponen de manifiesto la escasa participación familiar, tanto a nivel formal como en relación a los contenidos y procedimientos de participación.

Si la cuestión es que las familias sean consideradas socios de la acción escolar, al mismo tiempo, y de forma paralela los docentes han de amplificar el sentido de la profesión. Todo esto supone una apertura de las escuelas y los profesores a los padres y al público, buscando un aprendizaje bidireccional (Bolívar, 2006).

Padres y profesores tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto por la colaboración (Oliva y Palacios, 1998).

Es evidente que durante los primeros años de vida, en consonancia con otras instancias socializadoras, la familia es primordial. Si nos centramos en la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y su proceso educativo, se hace básica y fundamental la colaboración entre todos aquellos y aquellas que intervienen en el desarrollo y educación del niño/a. Tanto es así que la participación de los padres en la vida escolar, como afirma Pineault (2001), repercute en que los niños tengan una mayor autoestima, mejore su rendimiento escolar, incluso las relaciones entre padres e hijos/as, y por supuesto unas actitudes mucho más positivas hacia la escuela.

Entre la escuela y la familia, es importante la existencia de una estrecha comunicación, con el fin último de lograr una visión globalizada y completa del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos,

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

para beneficiar y promover la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que tienen fuertes competencias educativas, comunes y recíprocas que necesariamente han de estar coordinadas y deben ser principio, meta y responsabilidad de ambas, con el objetivo de construir una intencionalidad educativa común (Martínez y Fuster, 1995; Fuente, 1996). Por lo tanto, es importante favorecer la concreción de una realidad educativa que beneficie los intereses, proyectos e ilusiones de todos los colectivos implicados en ella, a través de un compromiso en el que las familias y los educadores estén implicados en el proceso (Parellada, 2002).

En estudios posteriores se ha concluido que es básico que los docentes se conciencien de la participación de las familias al ser un aspecto importante en el proceso educativo (Gázquez, Linares, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009).

3.1. VÍAS DE PARTICIPACIÓN.

Si partimos de las vías formales de participación, tenemos varias opciones:

3.1.1. El Consejo Escolar.

Los centros educativos públicos deben componer un Consejo Escolar, donde se integrará la representación por parte de todos los sectores implicados: profesores, padres, alumnos/as, personal de administración y servicios y ayuntamiento. Es el órgano colegiado de gobierno a través del cual participa la comunidad educativa de los centros sostenidos con fondos públicos. Los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar, serán designados por la asociación de padres y madres del centro. De esta forma, las familias tendrán representación y participación activa en todos los aspectos de gobierno y dirección del centro, tal y como refleja la LOE (2006):

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

- Aprobar y evaluar el Proyecto Educativo y las normas referenciadas en el capítulo II del título V de la presente ley, además de la Programación Anual del centro.
- Conocer las candidaturas y proyectos de dirección presentados.
- Participar en su selección, además de ser informados de la admisión y cese de los demás miembros del equipo directivo, decidir en la admisión de alumnos/as, todo en base a lo ley establecido por la ley. En su caso, y de mutuo acuerdo por parte de los miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, pueden incluso proponer la revocación del nombramiento del director.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que atenga a la normativa vigente, proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia, igualdad y resolución pacífica de conflictos. Cuando las medidas adoptadas por el Equipo Directivo correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres y tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, medidas opcionales que se consideren oportunas.
- Proponer la conservación y renovación de instalaciones, equipo escolar, medidas e iniciativas para la mejora de la convivencia del centro, la igualdad entre mujeres y hombres y la resolución de conflictos, etc.
- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administración locales, con otros centros, entidades y organismos.
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que el centro participe.

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

3.1.2. La orientación y acción tutorial.

La acción tutorial se considera como conjunto de intervenciones que se desarrollan con el alumnado, las familias y con el equipo educativo de cada grupo, y que tienden, en primer lugar, a favorecer y mejorar el desarrollo personal del alumnado, la convivencia en el grupo y la integración y participación en la vida del Centro. En segundo lugar, realizar un seguimiento personalizado del proceso del aprendizaje, y en tercer lugar, facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.

Las finalidades de la orientación y la acción tutorial son (Marco normativo para la participación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas):

- Favorecer la adaptación del alumnado al contexto escolar y la integración en el grupo clase.
- Realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje.
- Potenciar el desarrollo de hábitos básicos de autonomía, así como la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos, estrategias de aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual.
- Contribuir a la equidad en la educación, potenciando la compensación de desigualdades y la inclusión social.
- Impulsar medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Iniciar la adquisición de habilidades y conocimientos que favorezcan la posterior toma de decisiones.
- Establecer vínculos de colaboración y cooperación entre el centro, las familias del alumnado y el entorno.
- Facilitar la socialización, la adaptación escolar y la transición entre etapas educativas del conjunto del alumnado.

De todas las finalidades detalladas anteriormente, la 1ª, 3ª, 5ª, y 7ª tienen clara relación con la participación familiar. A pesar de estar reflejado

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

en las finalidades de la acción tutorial, la participación no es siempre tan efectiva y viable como se pretende.

Desde otro ámbito, en las vías de participación no formales, es decir, no establecidas institucionalmente, nos encontramos con numerosos estudios destinados a analizar cuáles serían estas vías y/o las causas de su fracaso en cuanto a participación se refieren. Eccles y Harold (1996) establecieron cinco vías de participación o implicación familiar:

1. Supervisar la evolución de sus hijo/as en la escuela, respondiendo de forma ajustada a las demandas del docente.
2. Su implicación voluntaria en los organismos de gestión y Asociación de Padres y Madres del centro.
3. Participación de los padres y madres con su implicación desde casa en las tareas de sus hijos/as.
4. Iniciativa para conocer la evolución de sus hijos/as.
5. Buscar un contacto directo con la escuela para que ésta les proporcione pautas adicionales con el fin de ayudar más a sus hijos/as.

3.1.3. El AMPA (Asociación de Padres y Madres).

Las Asociaciones de Padres pueden existir en todos los centros educativo son de carácter voluntario. Los padres y madres del alumnado matriculado en un centro docente podrán asociarse de acuerdo a la normativa vigente. Las asociaciones de padres tendrán derecho a ser informadas de las actividades y régimen de funcionamiento de los centros, de las evaluaciones de las que hayan podido ser objeto, así como del Plan de Centro establecido por los mismos.

A través de éstas es donde las familias pueden participar en el Centro Escolar, siendo este un recurso muy positivo para el centro. La mayoría de las AMPAS, recaudan dinero, que habitualmente se recauda a través de una cuota de inscripción y/o mensualidad abonada por las familias interesadas. Este dinero se recauda con el fin de emplearlo en mejoras para

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

el centro, para adquirir recursos de carácter educativo, organización de eventos etc.

3.1.4. Reuniones de padres/madres.

Este modelo de reuniones se pueden desarrollar individualmente o en gran grupo. Si la reunión se desarrolla a nivel de toda la clase, gran grupo, se pretende que asista todos los padres y madres con el fin de tratar diversos asuntos siempre relacionados con la educación de sus hijos/as, con lo que en ocasiones pueden adoptar un carácter meramente informativo sobre las normas del centro, calendario escolar, actividades y salidas programadas para el curso...; sin embargo, cuando la reunión se hace de forma individual el objetivo es tratar aspectos más concretos en torno al alumno/a, evaluación, tratamiento de conflictos dentro y fuera del aula, comportamiento, etc.

3.1.5. Escuelas de padres/madres.

Dentro de las escuelas de padres y madres se incluyen todas aquellas actividades con carácter formativo y, por supuesto, van dirigidas a los padres /madres del alumnado. Este modelo de escuelas pueden surgir o por demanda de los propios padres o como un servicio más ofrecido por el centro.

Tan relevantes se consideran así como El Ministerio de Educación y Ciencia y las diferentes Consejerías Educativas disponen de sus propias Escuelas de Padres y Madres.

Dentro de estas escuelas, existe otra iniciativa de apoyo y ayuda a las familias, la denominada Orientación Familiar, donde se proporciona apoyo y ayuda profesional ante los problemas y dificultades que se pueden presentar en el transcurso de la vida del menor.

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

3.2. RELACIÓN DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA.

Llegados a este punto la cuestión es, ¿qué es lo que las familias demandan a la escuela? Y, por otra parte ¿qué es lo que la escuela espera de las familias? En primer lugar, hay que plantearse que las demandas estarán en función del nivel educativo en el que nos encontremos y del contexto concreto en el que se ubique el centro educativo y la comunidad.

Cada escuela debe buscar sus recursos para conectar con las familias, por supuesto, planteándose en qué ámbitos se solicitará o aceptará su colaboración. Las posibilidades son infinitas, con una buena implicación por parte de todos se consigue una mejor consideración social, y además unas buenas bases de relación que faciliten el aprovechamiento de los recursos humanos, que nos pueden aportar, tanto individualmente y como asociación. Se considera que si se acostumbra a las familias a contar con su colaboración, con la seguridad de que sus aportaciones no van a saco roto sino que son importantes y que además serán tratadas con respeto y agradecidas, el beneficio será de mutuo intercambio (Vila, 2003).

La educación no ha cambiado, a pesar de que en las actuales aulas tenemos más diversidad cultural, religiosa, lingüística, de tipos de familia, etc. Hoy en día seguimos encontrando dentro del aula a una persona adulta, solo un modelo de comunicación unidireccional. Por otro lado, fuera de los centros educativos, la globalización, las redes sociales, transnacionalización, movimiento de personas a nivel internacional, el ascenso de los movimientos sociales de actuación local pero de alcance mundial, son parte de nuestra nueva realidad, de nuestra nueva sociedad de la información que ha introducido diversidad de cambios, tanto en la forma de organizar el trabajo, en los estados y en las políticas, e incluso en las relaciones personales. Todo ello ha generado una serie de necesidades educativas en cuyo desarrollo se hace imprescindible la colaboración familia y escuela.

Desde hace algunos años, los factores emocionales y relacionales son considerados un aspecto de interés creciente en el mundo educativo. Tradicionalmente, la escuela daba mayor importancia al desarrollo cognitivo

LA ESCUELA: La participación de los padres/madres en la escuela.

del sujeto, desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se manifiesta la importancia de partir del desarrollo global y armónico de los individuos, asumiendo como una tarea propia de la escuela, no solo enseñar a conocer y a hacer sino también enseñar a ser y a convivir. La importancia de educar en afectos y relaciones se justifica y deduce de lo dicho anteriormente, al analizar las necesidades y demandas sociales hacia el mundo escolar y educativo.

Hernández y López (2006), señala que tanto la familia como la escuela se asemejan a las caras de una misma moneda, van en consonancia una con otra, por lo tanto la participación entre ambas es necesaria. La participación activa de las familias en la escuela supone entre otras cosas el incremento del rendimiento escolar de los menores, favorece el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos, mejora la percepción de las familias hacia el ámbito escolar, etc.

En diversos estudios (Sauvé y Orellana, 2002; Barrio, 2005; Flecha, 2006) se considera que Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios. En las Aulas u otros espacios de las Comunidades de Aprendizaje, como bibliotecas y aulas digitales autorizadas, hay varias personas adultas, incluyendo voluntarias y voluntarios comprometidos con la educación. Entre el voluntariado encontramos desde familiares hasta participantes en asociaciones del barrio o la ciudad, universitarios, hospitalarios, etc.

Marco teórico:

Capítulo 3

"Metodologías

de trabajo en

el aula"

1. INTRODUCCIÓN.

En este apartado lo que se pretende no es analizar si el estilo educativo o la metodología de enseñanza empleada es la adecuada o no. El objetivo es ver si la implicación de los padres en el proceso educativo facilita y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implicación y participación familiar, su concepción hacia la escuela y el/la docente, etc. El, por tanto, el nivel de implicación de las familias, y cómo influye en su participación la metodología de trabajo utilizada, así como su influencia en el contexto de aula.

2. METODOLOGÍA TRADICIONAL.

La enseñanza tradicional, método cognoscitivo versus tradicional, parte de una metodología de trabajo centrada en los trabajos individuales de los niños/as. Este modelo de trabajo es un modelo más instructivo, que suele estar centrado en el uso de fichas, donde el núcleo son los contenidos que los/as alumnos/as deben memorizar y aplicar en las fichas que, en teoría, le ayudarán a asimilar los contenidos. Durkheim (1912), afirmó que la educación consistía en un esfuerzo continuado por imponer al niño/a cómo tiene que ver, pensar y actuar, que por supuesto, no alcanzaría estas metas de forma espontánea y que, tanto la sociedad como el medio social que utilice se lo reclamarán.

En esta metodología se considera que la escuela tiene como misión transmitir conocimientos ya elaborados subordinando toda actividad a conseguir la mayor cantidad de conocimientos (Stoker, 1973). Se caracteriza por una excesiva desvinculación de la escuela respecto a su entorno, utilizando exclusivamente los libros, con la creencia de que sólo estos son apropiados para transmitir conocimientos y no habilidades y actitudes. La intervención del docente es predominantemente verbal y la actitud receptiva del alumno/a.

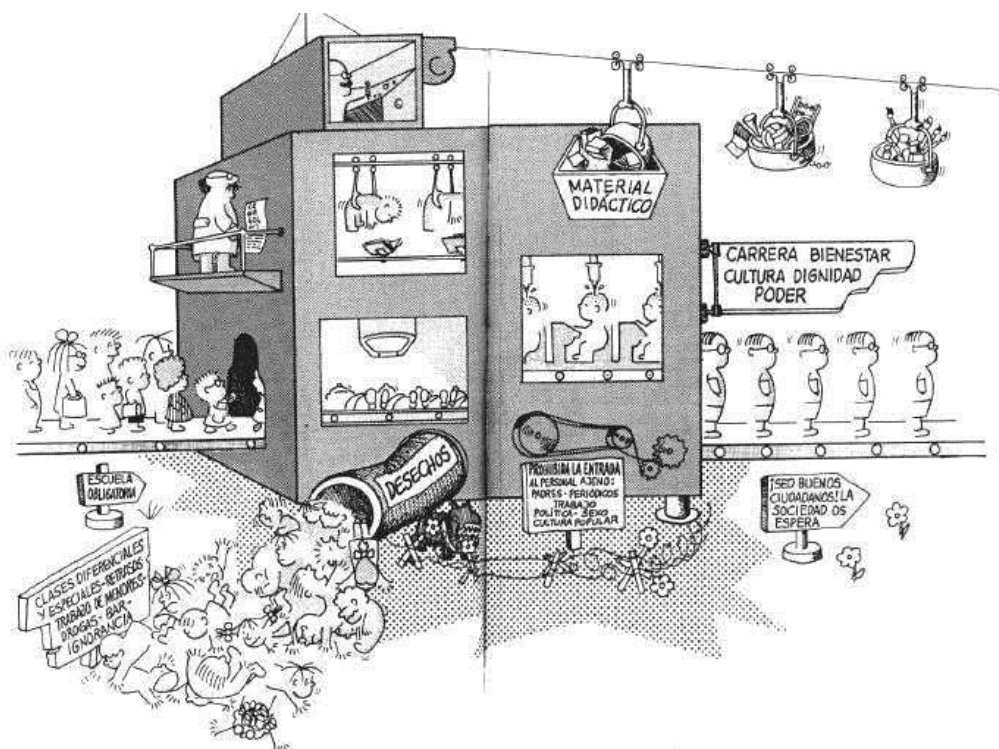
Este modelo de enseñanza no admite la participación en el aula por agentes externos, ya que, el aprendizaje está centrado en el alumno/a y debe ser desarrollado solo por ellos/as y a través de la metodología impuesta. En la escuela tradicional se utiliza un mismo método con todos los alumnos/as. La principal tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación, a él

METODOLOGÍAS: Metodología tradicional

o ella les corresponde organizar el conocimiento, decidir y elaborar los contenidos de enseñanza. Tanto el aula como la vida en ella son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas. El método de enseñanza será el mismo para todos y el repaso tiene asignado un papel fundamental.

En la Escuela Tradicional el alumno debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impiden ser espontáneo y que no escuchan sus deseos. La mejor forma de preparar para la vida, según esta metodología es formar la inteligencia, la capacidad de resolver problemas, las posibilidades de atención y de esfuerzo (Palacios, 1978). Este estilo no permite que los/as alumnos/as participen en la planificación de las tareas, el docente está exageradamente preocupado por el rendimiento del alumno/a y el control del aula, considerando éste un aspecto importante para el funcionamiento de la clase.

Figura 1: La Máquina de la Escuela.



Fuente: Tonucci (1970)

METODOLOGÍAS: Metodología tradicional

En la fábrica-escuela de Francesco Tonucci (Figura 1) representa la escuela como la ve. La compara con un fábrica donde los/as alumnos/as entran a ella distintos, siendo un grupo de niños/as variado y diverso. Al entrar, a los niños/as se les desvincula de todas sus pertenencias, todo aquello que los diferencia del resto, y por otra parte, se les presenta el conocimiento a todos por igual a través de una máquina que carece del uso de cualquier material didáctico. Además él piensa que en la escuela se realiza una clasificación del alumnado, los que no valen que son despreciados y tirados por un tubo y los que piensan que por el contrario si son admitidos y queridos. Otro aspecto destacable, es la ausencia de comunicación que se observa entre las personas que trabajan en la fabrica-escuela, el director como dirigente y el resto como súbditos a su cargo. Por último, muestra especial atención en que no hay relación ni con las familias ni con el resto de la sociedad, cuando prohíbe la entrada al personal ajeno a la fábrica-escuela, encontrándose ésta aislada del entorno que la rodea (Pareja, 2009).

La participación de las familias solo sería solicitada para los actos formales, reuniones, tutorías, etc., limitándose solo a las vías tradicionales de participación familiar. En esta metodología las actividades han sido organizadas con el fin de la consecución de unos objetivos concretos, claramente definidos, estructurados y organizados.

3. METODOLOGÍA MIXTA.

Para definir esta metodología, partiremos de las aportaciones de la Escuela Nueva, como movimiento de renovación pedagógica. Podemos destacar como implicados en el desarrollo de este movimiento, entre otros a (Narváez, 2006), María Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Dewey (1859-1952), Kerschensteiner (1854-1932), Cousinet (1881-1973) y Freinet (1896-1973).

Filho (1964), establece como cuatro, los principios generales del movimiento de la Escuela nueva:

- Respeto a la personalidad del alumno/a, reconociendo su libertad natural para elegir o decidir.
- Se admite en la acción educativa que debe centrarse tanto a nivel individual como social.
- La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social, el/la alumno/a al relacionarse con los otros aprende vivenciando la práctica social.
- Se asume la variabilidad de las características individuales del niño/a, en función de su cultura familiar, grupos a los que pertenece y religión.

Estos cuatro principios generales son base para el desarrollo de métodos específicos y fundamentos didácticos actuales, de entre los que se Narváez (2006) destaca:

- *El Método Montessori*, basado en la acción y experimentación del niño/a, dándole libertad e individualidad al permitirle actuar activamente en el medio.
- *El método de Decroly*, basado en la observación y la experimentación como base del aprendizaje natural del niño/a. Utiliza una enseñanza individualizada clasificando a los niños/as, parte de la globalización y destaca actividades en dinámicas de trabajo centradas en Centros de Interés.
- *El método de los proyectos*, por *John Dewey*, parte del principio de que se debe permitir al alumno realizar un trabajo personal libremente

METODOLOGÍAS: Metodología mixta

escogido y libremente ejecutado, donde el docente simplemente guía el proceso.

- *En el método de Cousinet*, considerado por él un método de aprendizaje y no de enseñanza, tiene como fin desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño. La socialización a través del trabajo en equipo, sirve como nexo para la educación intelectual y social.
- Finalmente, con los métodos y las técnicas de Freinet se reivindica el ensayo-error, la experimentación-acción, el proceso de tanteo (aprendizaje a partir de la experimentación sobre la realidad, vivencian sus propias experiencias), incluidos los procesos de aprendizaje, la exploración en medio, etc. (Palacios y otros, 1984).

La metodología <<mixta>>, mezcla la metodología de trabajo tradicional con la constructivista, es decir, sigue pautas de trabajo instructivo pero incluye en su línea de trabajo modelos didácticos colaborativos, a través de los cuales el docente se convierte en mediador de los aprendizajes de los/as niños/as, trabajando de forma colaborativa entre unos y otros y con el objetivo de construir el conocimiento. Dentro de este enfoque o metodología de enseñanza se ofrece un marco explicativo potente e integrador para el análisis de las situaciones educativas y constituye una herramienta útil para la toma de decisiones fundamentadas sobre la enseñanza (Coll, 1999). Su aplicación busca ideas y estrategias dirigidas a hacer protagonista activo de su aprendizaje al alumno/a. Se presta mayor importancia al aprendizaje por descubrimiento y al significativo a través de su implicación activa en la construcción de los aprendizajes, ayudándoles a formular hipótesis, a reflexionar, y donde los/as alumnos/as llevan a la práctica los conocimientos adquiridos.

La implicación familiar se hace más presente, por ejemplo, si se están trabajando conceptos del entorno animal y sus características se pide a las familias que ayuden a los alumnos/as a comprobar dichas características sobre la realidad más cercana. Se parte de los conocimientos previos de los/as alumnos/as para la construcción de nuevos aprendizajes deducidos por ellos mismos. Se desarrollan Proyectos de Trabajo, como metodología de

METODOLOGÍAS: Metodología mixta

enseñanza, no siempre como núcleo de la secuencia de trabajo pero si presente, en ocasiones puntuales, en la dinámica de aula.

Las características más destacables, son el desarrollo de un clima cordial, integrador, donde los/as alumnos aprendan a ser críticos hasta con sus propios trabajos, fomentando iniciativas personales, donde se promueva el diálogo y la afectividad y se valoren las ideas del grupo-clase. Esta metodología de enseñanza da más protagonismo a las familias, al considerarlas un recurso necesario para el desarrollo de los proyectos, fomenta su implicación y participación, pero aunque implica de forma activa a las familias, no los integra en su dinámica o rutina diaria de aula.

4. METODOLOGÍA INNOVADORA: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Para poder comprender, a groso modo, y poder valorar ajustadamente esta innovadora forma de trabajar y poder crearnos una visión de lo que serían las Comunidades de Aprendizaje vamos a partir de la descripción de qué son, sus antecedentes y las consecuencias de su desarrollo en lo que serían las metodologías de éxito aplicadas y analizadas ya en la actualidad.

4.1. ¿QUÉ SON LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?

Las Comunidades de Aprendizaje son consideradas como un proyecto formado por un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa (Elboj, 2002), una transformación a nivel social y cultural, del centro y de su entorno cuyo fin es conseguir una sociedad de la información para todos, partiendo del aprendizaje dialógico, con una educación que hace partícipe a toda la comunidad y que se desarrolla en todos los espacios del centro incluido el aula (Valls, 2000). Dentro de este proyecto, aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los niñas/os se relacionan de forma que se implican a todas las personas que influyen, tanto directa como indirectamente, en su desarrollo y aprendizaje.

Por esta razón, en las Comunidades de Aprendizaje se consigue como objetivo principal “*implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos/as dentro y fuera del aula*”, tanto a familiares como a otros miembros que no necesariamente formen parte de la comunidad escolar. **INCLUD-ED** (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education) ha destacado que tres tipos de participación de las familias con éxito, la participación decisoria, evaluativa y educativa (Martínez y Niemela, 2010). En los resultados analizados y donde se encuentran más aspectos reseñables, es en la participación decisoria y educativa. En la participación decisoria los padres toman decisiones de los centros educativos respecto a temas como el currículum, el profesorado, el presupuesto, etc. Por otra

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

parte, la participación educativa hace referencia a la implicación de las familias y otros miembros de la comunidad, en el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as o en su propia formación como personas adultas dentro del centro (Pradós, Duque y Molina, 2011).

Es importante reseñar, como uno de los aspectos más llamativos de esta metodología, el hecho de que en cualquier momento podemos encontrar personas en el centro que no forman parte del equipo docente ni profesional del mismo. De igual modo, su práctica y aplicación, se desarrolla en todos los espacios del centro incluida el aula, ya que, Las Comunidades de Aprendizaje buscan todas las posibilidades y recursos disponibles en la Comunidad para acelerar el aprendizaje (FLECHA,1997).

Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta a todos los cambios y retos sociales y educativos derivados de la actual sociedad de la Información. Por esto, es tan importante tener en cuenta que esta estructura de trabajo es efectiva, tanto así que el Informe INCLUD-ED (2009), afirma que dentro de esta estructura de trabajo, son actuaciones de éxito la formación a familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias a nivel decisivo, evaluativo y educativo, la apertura del centro más horas y con más personas. Si analizamos las bases científicas que fundamentan las Comunidades de Aprendizaje nos encontramos el **Programa Marco**, que es una de las principales iniciativas comunitarias, en el ámbito europeo, de fomento y apoyo a la I + D (Innovación y Desarrollo). El principal objetivo es hacer alumnos/as más competitivos, a través de la financiación, principalmente, de actividades de innovación, investigación, desarrollo tecnológico, etc. Actualmente nos encontramos en el séptimo Programa Marco, El proyecto INCLUD-ED es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco.

El proyecto INCLUD-ED, anteriormente mencionado, analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, estudia también qué estrategias educativas generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Dentro de este proyecto se destaca que Las Comunidades de Aprendizaje son una experiencia educativa de éxito que

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

contribuye a superar el fracaso y el abandono escolar, entre otros aspectos relevantes en el Sistema Educativo, además de proponer las Comunidades de Aprendizaje como medida basada en el conjunto de la comunidad (Pradós, Duque y Molina, 2011).

4.2. ANTECEDENTES.

Es obvio que el fracaso escolar es un tema preocupante en el mundo educativo a nivel general, sin diferenciar el lugar del mundo donde se plantee, muestra de ello son los numerosos proyectos de investigación elaborados para superar esta problemática. Las comunidades de aprendizaje toman como referente las teorías y prácticas inclusoras, igualitarias y dialógicas, que han mostrado su utilidad al incrementar el aprendizaje instrumental y dialógico, la competencia y la solidaridad. Entre las experiencias más reconocidas dentro de la Comunidad Científica y, que además han servido de antecedentes a las Comunidades de Aprendizaje podemos destacar:

a. El Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program).

Este programa pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale, fue fruto de la demanda de colaboración de dicha universidad con dos escuelas primarias de New Haven, con fracaso escolar y diversos problemas de convivencia. El mayor promotor de esta experiencia fue James Comer. La filosofía del programa parte del proverbio africano "*se necesita un pueblo entero para educar a un solo niño*", es decir, la idea es que toda persona que forma parte de la escuela debe implicarse en la educación de los niños y niñas, partiendo de la base de que todos y todas pueden llegar al máximo de sus posibilidades (Comer, 1999).

La aplicación de este programa se basa en la puesta en funcionamiento de tres principios básicos:

- La colaboración, que implica el trabajo en equipo donde todos y cada uno de sus componentes tienen voz.
- El consenso, es decir, las decisiones adoptadas son por consenso general, el diálogo es la principal herramienta de trabajo.

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

- La resolución de problemas se desarrolla sin buscar culpables, es decir, la responsabilidad es común, dos no se pelean si uno no quiere.

El centro que aplica o pertenece a este programa, modifica su organización y dirección con el fin de dar participación a todos los miembros que se ven implicados en la educación de los niños/as, de forma que se desarrolla una gestión cooperativa. En base a esta estructura cada centro dispone de tres equipos de gestión:

- El Equipo de Planificación y Administración Escolar. Considerado el más importante, en él participan de forma activa la dirección, el profesorado, los familiares y el alumnado. Y su función es la de dirigir el centro, priorizando y coordinando las actividades que se vayan a desarrollar en el mismo.
- El Equipo de Apoyo al Profesorado y a los Estudiantes, su función es la de mejorar la convivencia y las interacciones entre alumnos y profesores desarrollando así una función preventiva.
- El Equipo de Padres y Madres, que junto al profesorado trabajan y participan en la gestión y la dirección.

Este programa es el más reconocido por la comunidad educativa estadounidense y donde se da además se le da un mayor papel protagonista en la educación de sus hijos/as a los padres.

b. Las Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools).

Dicho programa se inició en 1986 con Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y que además era director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de la misma universidad. Todo esto surgió, cuando este señor, integró a sus hijos en la escuela, donde se dio cuenta que el sistema educativo, no respondía de forma ajustada a todos los alumnos/as. Observó que había grupos de población que estaban destinados al fracaso, ya que la escuela no respondía a sus necesidades ni a sus expectativas. Ello le llevó al planteamiento de este proyecto, aplicando sus conocimientos de economía a la educación. Planteó el proyecto con dos escuelas piloto, cuyo objetivo principal era que cada niño

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

o niña tuviese la oportunidad de triunfar como un miembro creativo, crítico y productivo de nuestra sociedad.

Su lema es *“El compromiso al desarrollo de pensadores críticos, que sean competentes, valientes ávidos de realizarse y contribuir a la sociedad. Somos una comunidad extensa y colaborativa, dedicada a desarrollar un currículo competitivo en un ambiente seguro y creativo”*.

Los principios que valoran y sustentan Las Escuelas Aceleradas son:

- Trabajar juntos en torno a la consecución de un mismo objetivo, consiguiendo a través de un esfuerzo común la unión de padres, profesores, directores, alumnos/as, administradores y organismos locales.
- Participación en las decisiones con responsabilidad, que las decisiones importantes sean tomadas entre todos y que todos asuman su responsabilidad de cumplimiento.
- Construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad (Vernal, 2004).

c. Éxito para todos (Success for All).

Este proyecto se inició en Meryland, Baltimor, en 1987, surgió como una cooperación entre el equipo de investigadores del Center for Research on the Education os Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad de Johns Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad, con el fin de trabajar con escuelas de bajo rendimiento y con altos problemas de convivencia. El programa **"Success for All"** fue desarrollado por Robert Slavin, su mujer, Nancy Madden, y el equipo de investigadores. El propio Slavin afirma que el problema que se manifiesta en muchas escuelas, sobre todo en los barrios de nivel bajo, es que existiendo en ellos diversidad de alumnos/as brillantes y motivados en sus primeros años a partir de los seis, siete u ocho años de edad. Además afirma que las autoridades educativas suelen recurrir a programas de repaso y de compensación, sin evitar llegar antes al fracaso y motivarlos antes de que se conviertan en lo que se suele denominar <<malos alumnos>>.

Por ello, el director de este proyecto, Robert Slavin (1997), partió de investigaciones sobre la psicología evolutiva, planteó un programa cuya

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

base se centra en que la responsabilidad del éxito social y escolar de alumnado depende principalmente de la escuela y la preparación previa de la misma, es decir, la escuela debe confiar en sus alumnos y alumnas valorando que todos y todas pueden leer y participar en programas que permitan la igualdad de oportunidades para llegar a conseguir alumnos competentes y con alta autoestima.

Los tres movimientos, anteriormente descritos, conceden gran importancia al fomento de las expectativas positivas de los/las propios/as estudiantes. Lo que se plantea es que no podemos concluir que el fracaso escolar se debe solo a la incapacidad de los que participan en el sistema escolar, a su bajo nivel cultural o pertenencia a barrios marginales, pobres y poblados por minorías étnicas deprivación social. Todo el equipo que forma parte de la comunidad escolar, padres, profesores y familiares debe de considerar que este proceso de aprendizaje es posible, lo que asegura y garantiza el éxito. Tanto los/las profesores/as como los/las alumnos/as y los familiares han de sentirse seguros de que el proceso de aprendizaje es posible, lo que garantiza el futuro éxito de los estudiantes.

Al reflexionar sobre los planteamientos de Slavin (1997), Levin (1986) y Comer (1999), podemos concluir que son los únicos que han supuesto una verdadera una transformación de la práctica educativa y que además se plantean como objetivo la participación y la responsabilidad de todos los sectores implicados en el proceso educativo y además conceden a los familiares gran importancia al incluirlos como parte relevante del proceso educativo.

d. La Verneda de Sant Martí.

Partiendo de estos tres movimientos, aquí en España, El proyecto de Comunidades de Aprendizaje tiene sus orígenes en la experiencia de la **Escuela de Personas Adultas La Verneda Sant Martí: una escuela donde las personas se atreven a soñar**. Es una escuela de personas adultas, situada en un barrio obrero de Barcelona.

A finales de los años setenta los vecinos y vecinas del barrio de la Verneda animados a aprender y acceder a la educación, después de largas luchas y reivindicaciones consiguen organizar la Escuela de Personas

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

Adultas La Verneda-St.Martí. Esta escuela empezó una práctica educativa basada en la implicación de los y las participantes configurando entre todas las personas vinculadas a la escuela el modelo de enseñanza que querían. Las decisiones se tomaban mediante una asamblea en la que todos/as, sin distinción por edad, sexo, nivel cultural o social, tenían derecho a acudir y participar de manera activa (con voz y voto), así como todas aquellas personas que ejercían su función docente en dicho centro, es decir, participación activa en la planificación, realización y evaluación de todas las actividades del centro por parte de todos los agentes educativos. Una participación democrática de toda la comunidad en la escuela, donde todos y todas participaban en la toma de decisiones, la génesis de ideas, donde se tenían responsabilidades compartidas y, todo ello, con el fin implícito de un Aprendizaje dialógico para lo que la participación fuese considerada un principio pedagógico.

El aprendizaje estaba centrado en conseguir que todas las personas alcanzasen al máximo sus capacidades sin que variables sociales externas limitasen sus expectativas e invirtiesen el mayor tiempo posible en actividades formativas. Los aprendizajes y la formación ofrecida estaban pensados para la sociedad de la información, priorizándose sobre todo tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento, y las habilidades vinculadas con la resolución de problemas. Éstos están destinados a toda la comunidad incluidos los familiares, cosa que provoca en ellos el sentimiento de propiedad del centro, lo hacen suyo para llevar a cabo su propia formación, compartir experiencias, ayudarse, etc.

Otro aspecto importante es que se parte de las expectativas positivas de todos y todas las participantes, para ello se maximizaban los objetivos y los medios, lo que se pretendía era potenciar al máximo las capacidades de todos y todas. Este alto nivel de expectativas se extendía también a los familiares, profesorado, colaboradores, etc., el objetivo era crear un alto grado de confianza en uno mismo, cuanto más confianza se tiene en uno mismo mayor es la capacidad de las personas para ayudarse y aprender.

Uno de los principales objetivos era el de conseguir una educación de calidad que superase la exclusión social (Folgueiras, 2011). Desde los inicios de su trayectoria, la Escuela de Personas Adultas de la Verneda

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

Sant Martí ha demostrado que en educación es posible un enfoque igualitario para superar las desigualdades educativas y culturales (Flecha, 1997). El progreso permanente era evaluado por todas las personas participantes, considerando importante el reconocimiento de los éxitos conseguidos aunque no se alcancen los ideales de participación (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002).

4.3. DEFINICIÓN.

Para situarnos en la definición de Comunidades de Aprendizaje, partiremos principalmente del artículo **Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa** (Díez-Palomar y Flecha, 2010) donde se presentan algunos de los principios teóricos y prácticos de las Comunidades de Aprendizaje.

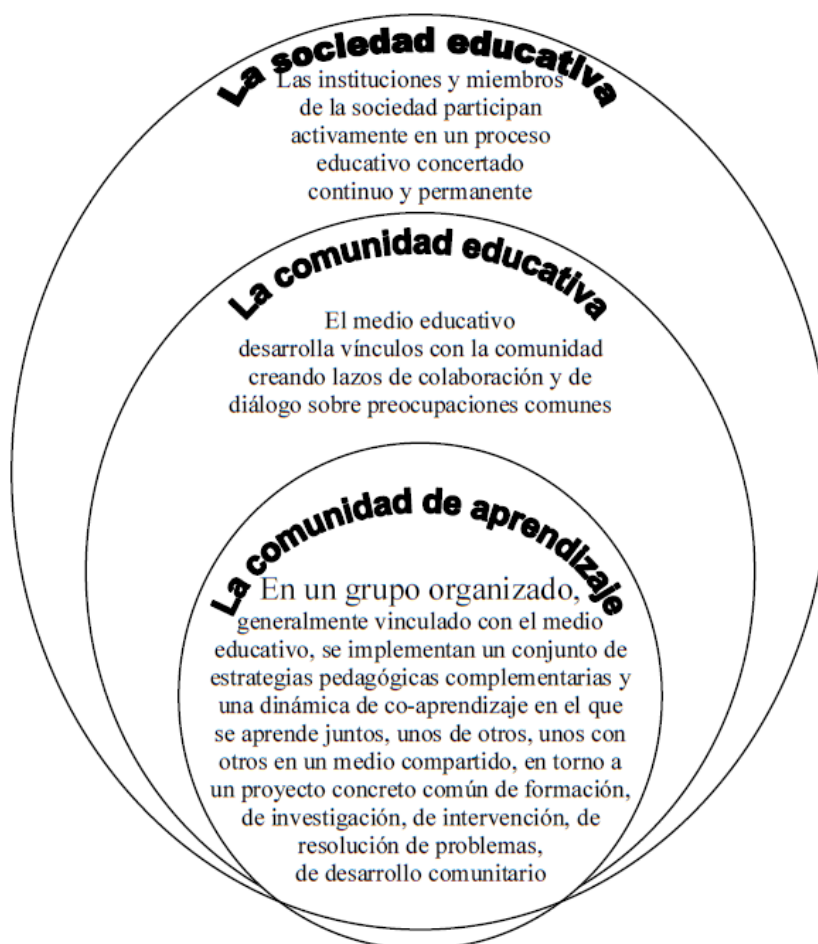
Entrando ya en la definición propiamente dicha las Comunidades de Aprendizaje se definen como una línea de investigación desarrollada a lo largo de varios años por el Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), de la Universidad de Barcelona. Esta línea parte de la intención de investigar, analizar y actuar para favorecer la igualdad educativa y social a través especialmente de cambios en los procesos educativos. El objetivo principal supone despertar las ilusiones por aprender y enseñar, que ningún niño o niña se sienta marginado/a o etiquetado/a por su cultura, estatus, género o capacidad, que los centros educativos ofrezcan una educación de calidad, que el profesorado sea más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas y que las familias y la comunidad se sientan partícipes en la educación de los niños y niñas.

Las Comunidades de Aprendizaje surgen para propiciar una respuesta educativa igualitaria dentro de la sociedad de la información, en la que se parte de que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación, que por supuesto tienen capacidades para conseguirla, además de que nadie tiene porqué ser etiquetado dentro de una posición educativa y/o cultural marginal.

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

Éste proceso en sí mismo se encuentra sometido a constante revisión con el fin último de responder a la práctica educativa que más se ajuste al contexto concreto donde ésta se desarrolle.

Figura 2: La Red de nociones sociales a la comunidad de aprendizaje



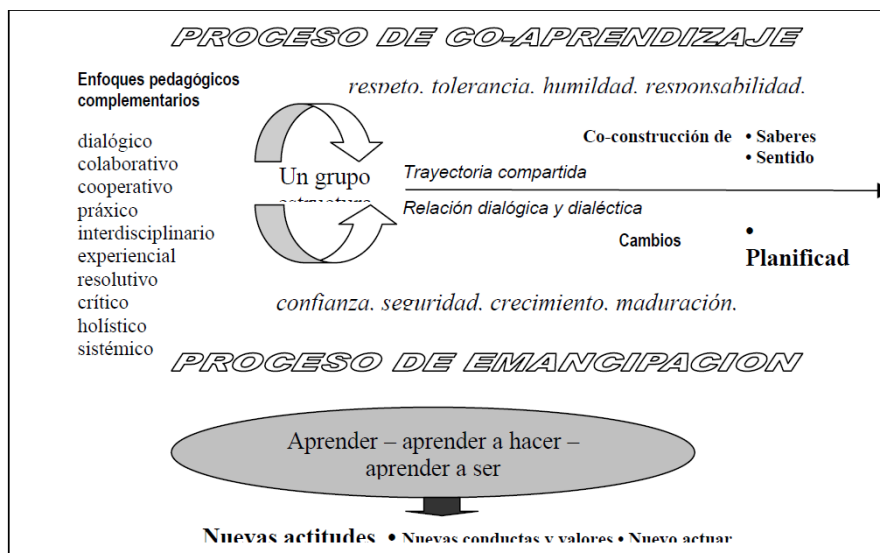
Fuente: (Orellana, 2002)

En definitiva, la Comunidad de Aprendizaje se puede considerar como una estrategia pedagógica (figura 2) donde se integra un conjunto de enfoques y estrategias que favorecen el aprendizaje, y que donde su desarrollo asocia a un grupo de personas en torno a un objetivo común de aprendizaje, a través del diálogo, con el fin de aprender juntos, y para poder

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

resolver los problemas que surjan y que les preocupen, además de atender a necesidades o elaborar un proyecto común (Orellana, 2002).

Figura 3: Comunidades de Aprendizaje como estrategia pedagógica



Fuente: Orellana (2005).

4.4. PRINCIPIOS BÁSICOS.

Partimos de que las Comunidades son un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo, por lo tanto debemos olvidar las propuestas organizativas actuales, en cuanto al mantenimiento de desigualdades y la falta de preparación para los retos que nos propone la actual sociedad de la información. Esta transformación se basa en aceptar el cambio tanto a nivel de estructuras educativas internas como de externas del sistema educativo. Al ser considerada una transformación social y educativa implica cambios en los habituales hábitos de comportamiento a todos los niveles: familiares, del profesorado, del alumnado y de la propia comunidad social y cultural a la que se pertenece, ya que el objetivo es un cambio en la mentalidad en cuanto a la visión habitual de la educación como un servicio público que pasa a verse como un servicio en el que todos somos protagonistas en su gestión (Elboj y Oliver, 2003).

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

El cambio que se propone está pensado especialmente para escuelas en las que las dificultades son derivadas por la desigualdad, pobreza, o carencias de otro tipo hacen necesario un cambio con el fin de romper las dinámicas negativas que muchas veces comporta esta situación. Con ello se consiguen importantes mejoras en el rendimiento y la relación con el entorno. En una situación más normalizada, donde no se produzcan este tipo de situaciones, el progreso será tal vez menos significativo, pero la concepción de las comunidades de aprendizaje es igualmente aplicable.

Por otra parte, la transformación que se propone no afecta sólo al interior del aula o del centro educativo. Se refiere a toda la comunidad (barrio, pueblo) en su relación con el centro y en su relación consigo misma en cuanto agente educativo. En la actual sociedad de la información el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio, la calle, la influencia de los medios de comunicación, etc. (Luna y Jaussi, 1998). Por ello, si el entorno es también un agente educativo, las fronteras desaparecen entre el dentro y fuera de un espacio cerrado, a favor de la intervención global. Se parte de la acción coordinada de todos los agentes educativos, dentro de un entorno determinado, donde cada sus miembros tienen su propia su cultura, con su perspectiva del mundo que ofrecen y comparten con todos los demás. El concepto de extraescolar se disuelve al poder desarrollarse todas las actividades y proyectos tanto dentro como fuera del aula (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).

Sus fines son:

- Conseguir una sociedad de la información para todas las personas (Aprendizaje para todos). Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que pretende oponerse a las tendencias, a la dualización y la exclusión que esta misma sociedad tiene. Se trata de que todas las personas, iguales en su capacidad de reflexión y comunicación, puedan participar plenamente sin verse condicionadas negativamente por sus condiciones sociales, culturales, etc. sino todo lo contrario, que puedan acceder desde su propia situación al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que los resultados educativos sean iguales o

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

- superiores a los que obtienen quienes están en situaciones económicas, o sociales, etc. mejores o diferentes (Luna y Jaussi, 1998; Barrio, 2005).
- Esta basada en el aprendizaje dialógico. El Aprendizaje dialógico confluye la relación educativa entre varias personas a través del diálogo reflexivo, donde se produce un intercambio de ideas en el aprendizaje, se basa en dos supuestos fundamentales: la racionalización del debate de las ideas y la vivencia de las emociones. Para Freire el diálogo es muy importante, cuando uno tiene una idea o conocimiento sobre algo debe compartirlo pero no imponerlo sobre los demás (Freire, 1997). El aprendizaje dialógico es el procedimiento coherente con el conjunto de la definición que enmarca la actividad educativa. Porque el objetivo es el aprendizaje, es decir la formación de los niños y las niñas, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.
 - A través de una educación. El instrumento de este cambio es la educación entendida en el más amplio sentido. Hay ciertamente muchos otros instrumentos de cambio, pero este es el específico de la comunidad de aprendizaje, puesto que su objetivo prioritario es mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela.
 - Una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos los espacios, incluida el aula. Es la característica fundamental. La participación reconvierte los poderes profesionales o estamentales en pro de la eficacia del aprendizaje. Participan e intervienen en el aula en todo momento todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender en ese momento, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que es el que tiene la responsabilidad básica. Esta es una diferencia fundamental con respecto a otros proyectos. Quien mejor puede hacer una cosa, la hace. Porque antes, entre todas las personas, han decidido qué tipo de educación deben y quieren recibir los niños y las niñas que va a esa escuela (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).
 - Todas las acciones educativas enmarcadas en Comunidades de Aprendizaje se basan en la ética y la justicia, imprescindible en cualquier acción educativa (Barrio, 2005).

4.5. DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: FASES.

Para que un centro educativo se transforme en una Comunidad de aprendizaje, se hace necesario una planificación previa con el fin de que todos/as los colectivos que se ven implicados en el proceso conozcan los objetivos y se comprometan con su cumplimiento y realización. El proceso de transformación se ha sistematizado en diferentes fases, que deben ser contextualizadas, debatidas y consensuadas entre todos los implicados, ya que una reflexión conjunta ayuda a llegar a un consenso imprescindible para conseguir la transformación en Comunidad de Aprendizaje (Luna y Jaussi, 1998; Barrio, 2005; Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Figura 4. Fases de Transformación en Comunidades de Aprendizaje.

Para la puesta en marcha inicial	Sensibilización Toma de decisión Sueño Selección de Prioridades y planificación Puesta en marcha
Para la consolidación	Investigación Formación Evaluación

Fuente: Elaboración propia

a. Durante la *fase de sensibilización* se abordan de forma participativa aspectos nucleares de Las Comunidades de Aprendizaje. Se informa a las familias, profesorado, Administración, estudiantes, voluntariado y agentes sociales de los principios básicos necesarios para la correcta transformación.

- Se reflexiona sobre la sociedad de la información, y las necesidades educativas que plantea.
- Se analizan modelos educativos de éxito, culminando con el Aprendizaje dialógico.
- La prevención de conflictos.

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

- El análisis del proceso de transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje.
 - Organización de la Comunidad de Aprendizaje.
- b. El momento de *toma de decisiones*, en esta fase todo el claustro, de forma unánime, debe asumir el compromiso de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje. Se informa a las familias de la decisión asumida por el Claustro y se les pide su apoyo.
- c. La *Fase del sueño* es un proceso participativo de todos los colectivos implicados. Estos colectivos comienzan a soñar, todos los agentes sociales del centro plantean sus sueños para el centro, su <<centro ideal>>. Éstos se exponen con una presentación atractiva en las paredes de un lugar de paso o reunión de forma que todas las personas que entren puedan leer y de este modo compartir. Al final, después que cada colectivo ha puesto en común el proyecto de su sueño, se llega a un consenso a través del diálogo y el razonamiento, con el objetivo de conseguir la mejor educación y por supuesto contextualizándolo a las circunstancias de la escuela. En esta fase, las familias van visualizando la escuela que desean para sus hijos/as y para ellos mismos, se desarrollan un conjunto de actividades y oportunidades para que padres, alumnos y profesores, así como los representantes del entorno que se ven implicados en el proceso, puedan proponer cómo sería su centro educativo ideal y, a través de reuniones en gran grupo, donde todos están en igualdad y utilizando como herramienta principal el diálogo.
- d. *Planificación y selección de prioridades*, partiendo de la situación real del centro, necesidades, el sueño, la realidad, es decir, después de haber analizado el contexto y la viabilidad del sueño planteado, se seleccionarán y elegirán las actuaciones principales, las más relevantes para comenzar, éstas deberán ser interesantes e ilusionantes. Una vez que se han realizado todas las aportaciones se desarrolla una selección de las que se van a aplicar a corto, medio y largo plazo, priorizando las actuaciones concretas del proceso, identificando los cambios a hacer. Una vez que tenemos claro cuáles son las prioridades, cuando ya se han seleccionado las ideas que ayudarán al desarrollo del proyecto, se

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

pueden planificar y organizar, con el fin de convertir los sueños en situaciones reales. Llegados a este punto se establecen comisiones de trabajo, cuya función es elaborar y aportar soluciones y propuestas de cambio, siendo el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la asociación de padres y madres los que tomen las decisiones acerca de las mismas.

- e. Ahora llega *la fase de implementación del proyecto o su puesta en marcha*, es el momento de aplicar lo anteriormente planificado, iniciando así un proceso de experimentación-innovación, a través de la acción y la reflexión constante de los cambios que se producen. En esta fase el centro ya funciona como una Comunidad de Aprendizaje, está abierto más horas y se implican a todos los agentes del proyecto. En esta fase es muy importante que las comisiones tengan muy claro sus objetivos y conocer bien su funcionamiento, cada comisión será destinada a un proyecto. Por último, una de las comisiones creadas será la *comisión gestora*, encargada de coordinar todos los proyectos del centro. Es muy importante, llegados a esta fase, que el compromiso, la asunción de responsabilidades y la crítica constructiva por parte de todos los agentes implicados se haga aún más presente.
- f. Por último, para consolidar todo lo planificado anteriormente, se llega a *la fase de evaluación*, en esta fase se integra la *investigación y la formación*, ya que, la evaluación es entendida como un proceso de valoración permanente del proceso con el único objetivo de ir tomando decisiones sobre el mismo para mejorarlo. Es un proceso de evaluación constante, donde se recoge todo tipo de información relevante para poder analizarla y valorarla, así como asumir las decisiones pertinentes. Los resultados positivos también deben ser destacados para estimular la motivación en el proyecto. De esta forma se está desarrollando una investigación constante en el desarrollo del proceso y además los implicados seguirán en formación continua.

4.6. ACTUACIONES DE ÉXITO

Dentro de Las Comunidades de Aprendizaje se pueden destacar como actuaciones de éxito:

- a. El aprendizaje dialógico: Paulo Freire (1997), en los años sesenta, desarrolló una perspectiva dialógica en la educación. Freire nos propone un diálogo que incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, profesorado, voluntariado, etc.), ya que, parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño/a influyen en su aprendizaje y, por lo tanto, hay que planificarlo de forma conjunta. Este aprendizaje parte de que los individuos aprendemos a partir de la interacción con otros individuos, comunicándonos a través del diálogo es como le damos sentido a nuestra realidad. Para aprender necesitamos situaciones de interacción con otros, interacciones diversas y fluidas, y por supuesto, para que el aprendizaje sea fructífero es necesario que se produzcan en relación de igualdad y no de poder (diálogo igualitario), en definitiva, un aprendizaje social con el que transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que el aprendizaje dialógico se desarrolla a través de interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la sociabilidad y el establecimiento de relaciones personales en un ámbito cordial, están guiadas por principios solidarios y en los que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García y Racionero, 2008). Los siete principios del aprendizaje dialógico son: El diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha y Puigvert, 2002). Lo que plantea esta concepción es que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre las personas implicadas. Interacciones que se desarrollan a través de un diálogo cargado de subjetividad y que se desarrolla de forma democrática (Habermas, 1989).
- b. El voluntariado: es un aspecto importante ya que ayuda a ampliar el número de interacciones al individuo así como su calidad. En este

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

sentido, el voluntariado son personas de la comunidad (familiares, exalumnos/as, personas del barrio, miembros de asociaciones del barrio, estudiantes en prácticas, otros profesionales vinculados al barrio y a la comunidad, voluntariado de la universidad) (CREA, 2002). Además del voluntariado propio del contexto, familias o personas del entorno inmediato, también pueden participar y participan, a través de convenios con universidades o con entidades del entorno (Vieira, 2010). Lo más importante del papel del voluntariado no es solo la posibilidad de poder contar con muchas más personas, sino también la riqueza que nos proporciona la variedad cultural que se aporta (Ramis y Krastrina, 2010).

- c. Ampliar el tiempo de aprendizaje: significa trabajar fuera del horario escolar ordinario, esto ayuda a todos aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades por casuísticas diversas. El fin es evitar segregarlos dentro del horario ordinario con actividades tipificadas para aquellos y aquellas que no siguen el ritmo, dándoles pues, las mismas oportunidades que al resto, y ofreciéndoles otros espacios extraescolares que les ayuden a mejorar el aprendizaje. Dentro de estos espacios, con la participación de otros referentes adultos, el voluntariado, también favorece las posibilidades de aprender. Uno de los ejemplos más conocidos son las *Bibliotecas Tutorizadas*. El centro se convierte así en un lugar lleno de vida mañana y tarde, en ocasiones hasta nocturno. En un centro escolar convertido en una Comunidad de Aprendizaje, los espacios y aulas no tienen un fin predeterminado y no son exclusivamente para un solo uso o fin.
- d. Modelo dialógico de conflictos: Es común en las escuelas intentar solucionar los conflictos dentro del aula de diversidad de maneras, intentos de solucionar problemas a través de medidas arbitrarias que en la práctica no superan el problema. Sabemos, y así lo demuestran el aumento estadístico de violencia escolar, que estos modelos, han sido el disciplinar y el basado en la mediación en el conflicto. Este modelo se centra en que los conflictos, tanto su prevención como su solución pasa por el uso del diálogo como herramienta, a través de la cual todo el mundo puede y tiene oportunidad de opinar y decir su visión del problema. Para su resolución es necesario llegar al consenso, fruto este

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

del diálogo igualitario entre todas las partes implicadas. Donde se involucra a toda la comunidad en un diálogo que descubre las causas y orígenes de los conflictos desde su inicio, para a través del diálogo llegar al consenso y a la erradicación del conflicto.

- e. Lectura dialógica: Es una concepción del acto lector como una actividad social, es decir, no es considerada como habitualmente, un acto individual entre la persona y el texto. Aquí el diálogo se convierte en la pieza clave del proceso para poder alcanzar una comprensión lectora más profunda y creativa. A su vez, para conseguir esto se deben aumentar el número de interacciones lectoras, los espacios, los momentos en el horario escolar, y el número de personas implicadas, no solo el equipo docente (Wells, 2001). La lectura dialógica mejora la calidad de las interacciones del individuo además de aumentar el número de posibles interacciones en el proceso de aprendizaje o afianzamiento de la lectoescritura. Para implicar el aumento de interacciones en torno a la lectura, se diversificaran los lugares donde se producirían, es decir, ya no tiene por qué ser sola y exclusivamente el aula el lugar donde se refuerce o trabaje la lectura, a través de esta estrategia la lectura puede ubicarse en otros espacios, cercanos o lejanos de lo que habitualmente se asocia al aula. En la lectura dialógica, la comprensión de textos se hace de forma compartida, los textos a analizar se interpretan de forma compartida, conjuntamente a través del diálogo igualitario, teniendo el objetivo de que haya un entendimiento mutuo entre unos y otros, aportando cada uno su interpretación y siendo capaces de fundamentarla y defender su opinión (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010).
- f. Las Tertulias Dialógicas. Parten de dos criterios básicos fundamentales: por un lado, se leen clásicos de la literatura universal y, por otro, se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias (Valls, Soler y Flecha, 2008). Son en sí la lectura de un texto concreto, que es analizado críticamente por la persona, buscándole un sentido a través del análisis crítico y la comprensión profunda del mismo. Como fruto de esta lectura común a todas las personas implicadas se produce una exposición personal de la interpretación que cada uno ha establecido del

texto con su posterior diálogo sobre el mismo a nivel grupal. En esta parte todas las aportaciones son valoradas y escuchadas. Esta estrategia de aprendizaje favorece el aumento de vocabulario, la comprensión lectora, así como el aumento de interacciones que ayudan a mejorar la calidad y mecanismos del diálogo. Las Tertulias literarias se pueden estructurar o trabajar de diferentes formas, las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan la parte o partes que más le han gustado, posteriormente una vez en la tertulia, siempre respetando el turno de palabra, leen su párrafo y exponen al resto las razones que le han llevado a seleccionarlo e inmediatamente después se abre un turno de palabras donde los demás participantes pueden dar su opinión, respetando todas las opiniones por igual. El objetivo no es que una persona imponga su opinión por encima del resto sino que todas las personas allí presentes, sean de la cultura que sean, se sientan capaces de aprender y aportar conocimientos (Valls, Soler y Flecha, 2010).

- g. Los Grupos Interactivos: para definirlos partimos de que el individuo, como ser social, crece y se integra en grupos sociales como es la familia y los amigos e interacciona con ellos. En los Grupos Interactivos los participantes interactúan, provocando el desarrollo de habilidades sociales en la interacción personal y activa, además de aprender en la práctica cooperativa a comunicarse, el liderazgo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos a través del diálogo igualitario (Barrio, 2005). Los Grupos Interactivos son grupos elegidos al azar de forma heterogénea, compuestos por pocos alumnos/as de forma que consigue con facilidad mantener el nivel de motivación y atención. Las actividades que cada grupo desarrolla son tutorizadas por un adulto (tantas como grupos), un voluntario de la comunidad, que en la mayoría de las ocasiones, es un familiar de algún alumno/a del centro y que no tiene porqué ser del aula donde se está desarrollando la actividad. Esta estrategia didáctica activa y potencia el aprendizaje de todos los niños/as sin ningún tipo de discriminación, ayudando a que los alumnos considerados problemáticos, conflictivos, lentos o con dificultades de aprendizaje sean reforzados (Puigdellivol, 1998); les ayuda a desarrollar la memoria y la atención, a aprender mecanismos viables en la

METODOLOGÍAS: Comunidades de Aprendizaje

resolución de problemas, a desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

El tiempo de la sesión de trabajo se estructura en periodos cortos, de unos 20 minutos, en los que cada pequeño grupo desarrolla una actividad determinada con la ayuda del adulto. La función principal de los tutores voluntarios es promover que los alumnos/as cooperen en la resolución de la tarea que se les pide, asegurará las interacciones necesarias directamente con cada niño/a y fomentará la interacción entre iguales, motivando a que lo haga algún componente del grupo, si así fuese, que sepa cómo se desarrolla la tarea y pueda ayudar a sus compañeros/as, aprendiendo el alumnado unos de otros/as en lugar de descalificarse (Martínez y Niemela, 2010). De esta forma, los niños y niñas con más nivel de aprendizaje pueden ayudar a sus compañeros o compañeras mientras intensifican su propio aprendizaje, gracias al esfuerzo que tienen que realizar para explicarse y hacerse entender por sus compañeros/as. Por otro lado, en muchas ocasiones las explicaciones que puede dar un niño o niña que acaba de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo tutor/a o profesor/a, ya sea porque utiliza un lenguaje más próximo o porque tiene la experiencia reciente (Valls y Carol, 2009).

Una vez acabado el tiempo, el grupo cambia de actividad y, por puesto, de persona adulta, todo esto se desarrolla hasta que todos los grupos superen o trabajen todas las tareas estructuradas en esa sesión.

Marco empírico

1. INTRODUCCIÓN.

En la segunda parte del presente trabajo, se analiza tanto el sistema familiar como el escolar, que son las dos instituciones más relevantes en el ámbito proceso de desarrollo y socialización de los/as niños/as. Son instituciones que, entre ellas, están directamente relacionadas. Es una relación de intercambio mutuo, se necesitan y dependen la una de la otra, pero de forma individual, deben dar respuesta y cumplir sus obligaciones, como instituciones, pero ambas instituciones deben unificar criterios al hablar del educando y su proceso de aprendizaje y desarrollo. La evolución de la sociedad hasta la actualidad, así como los cambios económicos, ha implicado cambios en ambas instituciones, en su estructura, funciones, etc., cambios que han provocado reestructuraciones en ambas instituciones así como en las vías de relación entre ambas.

Por su parte *la familia*, ha evolucionado en pocos siglos de un modelo tradicional, caracterizado por un agrupamiento de <<familia extensa>> compuesto por el matrimonio, hijos y en ocasiones progenitores, conviviendo todos dentro de una misma vivienda (Valdivia, 2008), a un modelo <<nuclear>>, cada vez más reducido, matrimonio e hijo/as. La familia, influida por todos los cambios sufridos por nuestra sociedad, ha ido poco a poco desestructurándose y provocándose de ello la creación de nuevas y diversas tipologías de organización familiar como son:

- Las uniones no formales donde no es necesario que exista matrimonio (Rodríguez y Martínez, 2007): Las uniones de hecho, las parejas homosexuales, las familias polinucleares, familias surgidas de la inseminación o manipulación genética.
- También puede darse el caso de que uno de los progenitores falte, se denominarían familias monoparentales, son ejemplos de este tipo los casos de divorcio, separación, madre soltera, fallecimiento de uno de los progenitores.

Como consecuencia de las transformaciones que la sociedad ha sufrido en la familia se produce un descenso de la vida en el hogar y actividad

MARCO EMPÍRICO: Introducción

doméstica habitual de la mujer, un aumento en la edad de establecerse en pareja independiente (matrimonio, unión de hecho, etc.) por parte de los hijos/as, la edad en la que se tienen hijos/as, el mayor número de separaciones o divorcios, etc., que junto con la incorporación de la mujer al ámbito laboral implican a todo el conjunto familiar y, por supuesto, afectan directamente a la infancia (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011).

Esto hace que las figuras maternas y paternas, pierdan sus roles tradicionales, las mujeres dejan de dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos/as y mantenimiento del hogar familiar debido a su dedicación al trabajo fuera de casa y ahora el hombre no es el principal sustentador de la familia, lo cual le permite implicarse más en el cuidado, crianza y educación de los/as hijos/as. Pero esto crea problemas en de conciliación de la vida familiar y laboral, que en teoría, se consideraría consecuencia de los cambios en las funciones que en génesis corresponderían a las familias y que, poco a poco, por cuestiones de falta de conciliación entre ambos sectores, implican la necesidad de ampliar el periodo de permanencia de los/as hijos/as en el ámbito escolar.

Los padres para poder conciliar el trabajo con la atención de sus hijos/as se ven obligados a ocuparlo en actividades extraescolares (Barbero, 2006). Es dentro de este contexto donde surge el concepto de “Conciliación” de la vida familiar, personal y laboral, familia-trabajo y familia-vida. El incremento de actividad femenina, derivado de la motivación social de desarrollar políticas de empleo que fomenten la igualdad de oportunidades laborales entre hombres y mujeres, que aunque intentan proporcionar soluciones para la conciliación vida familiar y laboral, no se adaptan a su nuevo rol social implicando, así, mayor carga de trabajo y afectando notablemente a la calidad de vida de las mujeres, que suelen seguir asumiendo la mayor parte de las tareas del hogar, el cuidado de los/as hijos/as, etc.

Una consecuencia de toda esta problemática que tienen que asumir las familias actualmente es el descenso de la natalidad, tal y como se refleja en los datos recogidos por la encuesta *Movimiento Natural De La Población e Indicadores Demográficos Básicos* del INE (2012), donde la natalidad continuó el descenso iniciado en el 2009, indica que en el 2011 se produjeron un 3'5%

MARCO EMPÍRICO: Introducción

de nacimientos menos que en el año anterior, reduciendo el número de hijos/as a no más de un hijo por mujer.

Todos estos cambios en el seno familia, estructura y funciones, implican cambios en la escuela, ambas instituciones se complementan, y aunque en ocasiones son consideradas individualmente, la una necesita de la otra, sobre todo en la influencia de ambas necesaria para propiciar el desarrollo armónico e integral del niño/a. Es evidente que la evolución de nuestra sociedad no afecta solo a la familia sino también a la escuela.

Por su parte *la escuela*, ha sufrido diversos cambios a nivel estructural, normativo y organizativo, sin embargo, a pesar de todos esos cambios, no ha conseguido adaptarse al medio ni a sus necesidades y demandas. El marco educativo a ha pasado por diversos cambios legislativos en relación a la normativa educativa establecida. Ha pasado de tener como función principal la educación, para facilitar la inserción posterior del individuo en la sociedad, a funciones como (Delval, 2006, Fernández-Enguita, 1997):

- Función de guardia-custodia, como acabo de reflejar los cambios en la estructura de la familia y su conciliación con la vida familiar y laboral, hacen que la escuela asuma esta función, proporcionando herramientas como la ampliación de los horarios escolares, actividades extraescolares, aulas matinales, comedores escolares, etc., y como consecuencia, muchos niños/as pasan más tiempo fuera del hogar familiar, y por lo tanto, son las escuelas las que deben proporcionarle la atención y el cuidado.
- La función de socialización y de formación a ciudadanos, ayudarles a aprender pautas de interacción que les integre en la vida social. Al ser menor el número de hijos/as estos vivencian menos experiencias en casa, por lo tanto en la escuela adquieren otras normas, roles, pautas de actuación e interacción que ayudan a la convivencia. Autores como Gázquez, Pérez y Carrión (2011), plantean que la escuela, como institución, en su acción educativa supone el establecimiento de varios niveles de relaciones sociales, la interacción con los/as amigos/as y compañeros/as, la transmisión de principios y valores sociales y morales, función que comparten con la familia, implicando el diálogo entre ambas (Torio,2004).

MARCO EMPÍRICO: Introducción

- La función transmisora de conocimientos, la escuela, tal y como está estructurada, está orientada a aprender conocimientos, basados en la captación e interiorización, todo a través de un método preestablecido. El informe Delors (1996), critica la forma tradicional de educar de la escuela, exponiendo que la escuela debe actuar en base a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y aprender a ser, para poder saber dónde estamos y que es lo que pretendemos.

Por ello, Las Comunidades de Aprendizaje, integran claramente actuaciones dirigidas a la transformación Educativa y social. Las comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el desarrollo de estas capacidades personales de los/as estudiantes, anteriormente mencionadas, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos/as del barrio donde esté ubicado el centro, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, etc. Por ello, se considera que la solución a las problemáticas actuales, parte por crear Comunidades de Aprendizaje donde se interrelacionen y mezclen todos estos aspectos y agentes implicados en la labor educativa, ya que, esta forma de trabajar puede favorecer enormemente la calidad educativa en las aulas superando el fracaso escolar, además de, no menos relevante, la mejora de la convivencia, que es un aspecto importante y decisivo de la participación e implicación familiar (Gómez, Melo, Santa-Cruz y Sordé, 2010).

Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta a todos los cambios y retos sociales y educativos derivados de la actual sociedad de la Información. Por esto es tan importante tener en cuenta que esta estructura de trabajo es efectiva, tanto así que el Informe INCLUD-ED (2009), afirma que dentro de esta estructura de trabajo, son actuaciones de éxito la formación a familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias a nivel decisivo, evaluativo y educativo, la apertura del centro más horas y con más personas. Si analizamos las bases científicas que fundamentan las Comunidades de Aprendizaje nos encontramos el Programa Marco, que es una de las principales iniciativas comunitarias, en el ámbito europeo, de fomento y apoyo a la Innovación y Desarrollo (I + D). El principal objetivo es hacer alumnos/as más competitivos, a través de la financiación, principalmente, de

MARCO EMPÍRICO: Introducción

actividades de innovación, investigación, desarrollo tecnológico, etc. Actualmente nos encontramos en el séptimo Programa Marco, El proyecto INCLUD-ED es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco.

El proyecto INCLUD-ED, anteriormente mencionado, analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, estudia también qué estrategias educativas generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Dentro de este proyecto se destaca que Las Comunidades de Aprendizaje son una experiencia educativa de éxito que contribuye a superar el fracaso y el abandono escolar, entre otros aspectos relevantes en el Sistema Educativo, además de proponer las Comunidades de Aprendizaje como medida basada en el conjunto de la comunidad (Pradós, Duque y Molina, 2011).

La metodología de trabajo por grupos interactivos, dentro de las Comunidades de Aprendizaje, supone una organización heterogénea del aula, con la propia incorporación de otros adultos, relacionados con el entorno de la comunidad y del alumnado. Esta metodología acelera progresivamente los aprendizajes. En este sentido, los aprendizajes aprendidos de forma individual por cada uno de los niños/as, es transmitido al resto de alumnos/as de forma subjetiva, es decir, se van enseñando los unos a los otros, lo cual, a su vez, hace que aprendan a ser más solidarios. Esta forma de motivación, mejora notablemente el rendimiento escolar y el propio esfuerzo del alumnado a la hora de realizar sus tareas (Aubert, Flecha y Racionero, 2008). Por otro lado, el introducir en el aula a los familiares del alumnado, crea un ambiente de convivencia positivo que hace que disminuyan los conflictos tanto dentro como fuera del aula, mejorando así las relaciones interpersonales. Además, la creación de un espacio de aprendizaje común en el aula, donde se interrelacionan fundamentalmente los familiares de los alumnos/as y el propio alumnado, genera que se trasladen estos espacios educativos fuera del aula, creándose experiencias de enseñanza y aprendizaje conjuntos en el ámbito familiar, es decir, los padres/madres comparten aprendizajes adquiridos de manera conjunta fuera del aula, asegurando así el éxito de los mismos en el

MARCO EMPÍRICO: Introducción

entorno escolar (Bennett, Weigel y Martín, 2002, Brooks-Gunn, Berlín y Fuligni, 2000).

En definitiva según los estudios analizados, se puede afirmar que:

- Las C. A. son una práctica de éxito educativo: El proyecto Includ-ed (2009-2011), siguió como uno de los criterios principales en la selección de centros utilizados para su estudio, el que fuesen un ejemplo de buena práctica, es decir, de éxito educativo. Es importante destacar que diversos centros españoles, que trabajan en la metodología de C. A., han sido seleccionados dentro del estudio. La Comunidad Científica Internacional, desde hace casi 20 años, ha demostrado cómo el uso de medidas inclusivas se ve relacionado directamente con los buenos resultados académicos.
- Las C. A. aceleran el aprendizaje: Las C. A. se fundamentan en teorías educativas y sociales que aceleran el aprendizaje de los/as niños/as trabajando de manera interactiva y, por supuesto, contando con la participación de toda la comunidad. Lo logran a través del trabajo en Grupos Interactivos, un entorno adecuado donde los niños y niñas interactúan.
- Las C. A. fomentan la solidaridad, la eficiencia y equidad a través del diálogo igualitario: Esta metodología fomenta, entre otras cosas, la solidaridad, al conseguir que los/as alumnos se ayuden entre ellos/as en el proceso de aprender. Estas interacciones entre estudiantes, con diferentes niveles de competencia benefician a los de ambos niveles, ya que en el propio proceso de ayudarse se producen variedad de situaciones en las que consiguen reforzar lo que saben, identificar dudas y errores de comprensión y enriquecer sus aprendizajes con puntos de vista alternativos (Diez-Palomar y Flecha, 2010). Usan un diálogo igualitario entre todos/as los participantes: familias, comunidad y escuela. Cuando estas tres organizaciones trabajan conjuntamente lo hacen con el objetivo final de mejorar la educación de sus hijos/as, a través de un diálogo igualitario donde no se imponen opiniones individuales o de un colectivo, todo es consensuado y aprobado de forma conjunta (Valls y Munté, 2010).

MARCO EMPÍRICO: Introducción

- Las C.A. consiguen una mayor implicación de la familia dentro y fuera del centro escolar y mejora su percepción de los beneficios de la participación: Si las familias que acuden a los centros escolares mejoran su nivel formativo, también lo hará el de sus hijos/as. Las C.A. son el marco ideal ya que se desarrollan en ellas programas efectivos para las/los familiares (formación de familias y formación de voluntariado, lecturas tutorizadas, grupos interactivos, etc.). Esto hace que las familias valoren más participar, lo que provoca una mayor implicación por su parte y tiene un gran impacto en el aprendizaje de los/as niños/as (Gómez, Mello, Santa-Cruz y Sordé, 2010). Al participar mejora su autoestima, se sienten más capaces de implicarse en todo lo relacionado con el ámbito escolar, convirtiéndose así, en aliados de los procesos de aprendizaje de sus propios hijos/as (Elboj y Oliver, 2003).
- Las experiencias en C.A. mejoran la capacidad profesional de los maestros/as para trabajar juntos (Fullan, 2011) y, además mejoran las relaciones familia-escuela: Las C. A. parten de un Aprendizaje Dialógico y no significativo, fomentando la participación activa de toda la Comunidad Educativa. Aunque en ocasiones, surgen resistencias por parte del profesorado no implicado al no confiar en la posibilidad del cambio, sin embargo, entre los profesores/as implicados surge un gran entusiasmo y compromiso (Gómez, Mello, Santa-Cruz y Sordé, 2010), entusiasmo que es transmitido y vivenciado por todos los implicados. La participación, reflexión y diálogo de todos los participantes supone un enriquecimiento mutuo, por un lado, enriquece al profesorado con elementos que no conocía y le ayuda a superar prejuicios y expectativas negativas, respecto a las familias, además de hacerle reflexionar sobre aspectos que asumían conocidos por las familias debido a la necesidad de explicarlos y argumentarlos. Por otra parte, las familias se benefician y enriquecen al centrar sus reflexiones en los procesos educativos de sus hijos/as, en las relaciones educativas y en los contenidos (Elboj y Oliver, 2003). Al estar implicadas en el proceso educativo pueden decir lo que piensan, lo que necesitan y que además tengan derecho a participar, hace que las relaciones familiares y personales sean cada vez más igualitarias, democráticas y con mayor mestizaje cultural. La

MARCO EMPÍRICO: Introducción

relación familia-escuela se hace cada vez más estrecha y cercana, y su valoración hacia la figura del docente se transforma al considerarlo un igual y al valorar en la práctica su labor educativa, analizando que es en beneficio de la educación de sus hijos/as. Al participar se va transmitiendo un conocimiento de unas familias a otras, lo que hace disminuir los prejuicios y desconfianzas (Elboj y Oliver, 2003).

1.1. Hipótesis:

- Primera hipótesis: Las Comunidades de Aprendizaje implican una mayor participación familiar.
- Segunda hipótesis: Las Comunidades de Aprendizaje hacen que las familias estén más preocupadas por los contenidos curriculares que aprenden sus hijos/as en la escuela.
- Tercera hipótesis: Las Comunidades de Aprendizaje producen una mejor valoración de la figura del docente.
- Cuarta hipótesis: Las Comunidades de Aprendizaje favorecen la valoración positiva de los padres en relación a la participación.

1.2. Objetivos:

El **objetivo principal** de esta investigación es analizar la influencia de las diferentes metodologías (Tradicional, Mixta y C. A.) con respecto a la participación de los padres/madres en el centro escolar. Para lo cual, nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

- Analizar en qué metodología se consigue una mayor participación familiar.
- Conocer en qué metodología de Enseñanza-Aprendizaje los/las familias se muestran más preocupados por los contenidos de aprendizaje de sus hijos/as.
- Conocer en que metodología de Enseñanza-Aprendizaje, las familias aplican con sus hijos/as lo aprendido en la escuela en situaciones de su vida diaria.

MARCO EMPÍRICO: Introducción

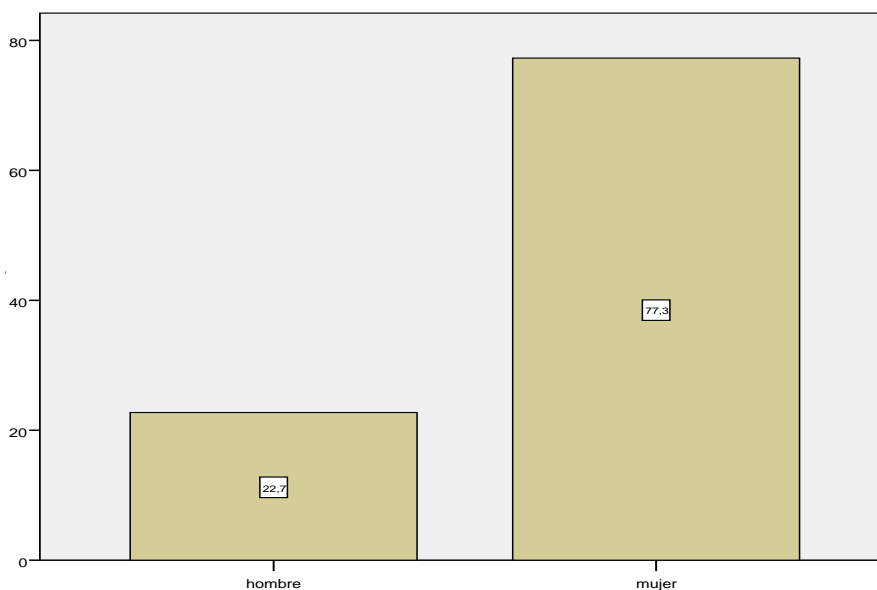
- Identificar qué grupo de familias, en función de la metodología de enseñanza, son más comprensivos con las dificultades que se encuentran sus hijos/as en el aprendizaje.
- Distinguir qué grupo de familias, estimulan y motivan más a sus hijos/as en casa, durante la realización de las tareas y el grado de ayuda que les proporcionan.
- Examinar cual es la metodología en la que se valora más positivamente la preparación del docente y las actividades planteadas.
- Analizar la diferencia de participación de las familias que se integran dentro de las distintas metodologías en las actividades planteadas a nivel de centro.
- Identificar qué grupo de familias, en función de la metodología aplicada, considera que la participación es beneficiosa para la educación de sus hijos/as.

2. MÉTODO.

2.1. PARTICIPANTES.

La muestra está compuesta por 44 sujetos, padres/madres del alumnado de 5 años de un centro de Educación Infantil y Primaria. Los hijos/as de los sujetos de la muestra pertenecen a tres grupos distintos, donde, en cada uno de ellos, se ha aplicado una metodología educativa distinta, siendo éste el objeto a analizar en nuestra investigación. Como vemos en el siguiente gráfico, la mayoría de los participantes son mujeres, representando un 77,3% del total de la muestra, frente a un 22,7% del total de la muestra que representan a los sujetos masculinos de la muestra.

Tabla 1. Sexo. Descriptivos.



En cuanto a las metodologías utilizadas, debemos señalar que se corresponden con tres tipos diferentes de enseñanza-aprendizaje. El grupo donde se ha llevado a cabo una metodología basada en los principios de las *Comunidades de Aprendizaje* es la que ha obtenido un mayor nivel de participación, siendo de 22 sujetos del total de la muestra, de ellos, 9

MARCO EMPÍRICO: MÉTODO

sujetos son de nacionalidad española, 8 de nacionalidad rumana, 1 de nacionalidad rusa, 3 de nacionalidad árabe y 1 de nacionalidad senegalesa. El grupo donde se ha llevado a cabo una metodología mixta, ha obtenido una participación de 16 sujetos del total de la muestra, siendo 11 de ellos de nacionalidad española, 4 de nacionalidad rumana y 1 de nacionalidad alemana. Por último, el grupo que menos participación ha obtenido ha sido el correspondiente con la aplicación de una metodología tradicional, habiendo participado 6 sujetos del total de la muestra, de entre los cuales 5 son de nacionalidad española y 1 de nacionalidad rusa.

Tabla 2. Nacionalidad y Metodología. Descriptivos.

		Metodología		
		Comunidades de Aprendizaje	Mixta	Tradicional
Nacionalidad	española	9	11	5
	rumana	8	4	0
	rusa	1	0	1
	árabe	3	0	0
	alemana	0	1	0
	senegal	1	0	0
Total		22	16	6

2.2. INSTRUMENTOS.

El instrumento utilizado en nuestra investigación es un cuestionario de elaboración propia, cuya cumplimentación ofrece, por un lado, datos referentes a de la participación familiar en el entorno educativo y, por otro, a través de sus cuestiones, nos aporta una valoración familiar general, del propio entorno educativo en el que se desenvuelve el menor.

En la elaboración de este cuestionario se tomaron como referencia otros instrumentos, como son:

- “*Cuestionario para padres*” de Escaño y Gil de la Serna (2000) donde se evalúa la motivación de los niños y niñas por el trabajo escolar, a través de una serie de preguntas en las que el sujeto debe valorar su

MARCO EMPÍRICO: MÉTODO

comportamiento utilizando una escala del 1 al 5, siendo el 1 el valor más bajo y el 5 el máximo. Estas cuestiones giran y se presentan en torno a cinco bloques, que son: el interés por el tema de trabajo, el sentimiento de sentirse competente para aprender, el disponer de un proyecto personal, la ayuda de sus profesores y la ayuda de sus compañeros.

- *“Cuestionario de Primaria”* de Ortega y Del Rey (2001), a través del cual se pretende recoger datos socio-descriptivos, de motivación, participación escolar, cuidado y uso de los materiales e instalaciones, convivencia escolar y vías de resolución de conflictos. Consta de 34 ítems y se mezclan cuestiones de respuesta libre, de escalas de valoración y de respuestas pre-establecidas.
- *“Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar”* y *“Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia”* de Ortega y Del Rey (2003) donde se valoran aspectos generales del estado de la convivencia escolar. Ambos cuestionarios constan de 16 preguntas, aunque algunas de ellas son de libre respuesta, la mayoría tienen como respuesta una escala de valoración, para que el sujeto elija una de los grados ya pre-establecidos.

El instrumento utilizado en esta investigación, ha sido denominado *“Evaluación de la participación familiar. Cuestionario para evaluar la motivación por el trabajo del colegio”* (véase Anexo nº 1) recoge aspectos relativos al sexo del participante, su nacionalidad y grupo-clase al que pertenece, asimismo, consta de 31 ítems que se agrupan en 4 bloques, a través de los cuales se recoge una valoración general sobre diferentes aspectos, como son:

- *Bloque 1: Interés por el tema.* Está compuesto por 6 ítems y recoge datos sobre la valoración y preocupación del padre/madre de las actividades realizadas en el colegio.
- *Bloque 2: Sentimiento de competencia para aprender.* Compuesto por 7 ítems y recoge datos referentes a la actitud propia del padre/madre para reforzar los aprendizajes del menor.

MARCO EMPÍRICO: MÉTODO

- *Bloque 3: Valoración hacia el profesorado.* Consta de 9 ítems y se pretende que el padre/madre valore de manera general, la práctica educativa del propio docente.
- *Bloque 4: Participación en las actividades del centro.* Compuesto por 9 ítems y recogen datos en torno a la promoción por parte del centro de actividades de participación dirigidas a las familias.

Se ofrece como respuesta a las cuestiones planteadas en la encuesta, una escala de valoración de cinco grados, los cuales van del 0 al 4, siendo el significado del cero “nada”, y el significado del cuatro “mucho”.

2.3. PROCEDIMIENTO.

En un primer lugar, llevamos a cabo una entrevista personal con el personal del Equipo Directivo del Centro Escolar para explicarle todo lo que pretendíamos hacer y con qué propósito, remarcando la importancia del anonimato de las pruebas.

Después de revisar las pruebas a realizar, el Equipo Directivo nos dio su consentimiento para que procediéramos a la realización del cuestionario. Mantuvimos reuniones informativas con las tutoras escogidas para realizar el estudio, en las que se les proporcionó el cuestionario y se les explicó el procedimiento de cumplimentación y de recogida de datos. Por otro lado, además realizamos una entrevista personal con cada una de las tutoras para recabar información sobre las metodologías educativas utilizadas en el aula.

Posteriormente, reunimos a todos los padres/madres del alumnado de los tres grupos-clase, objetos de nuestra investigación, en tres sesiones diferentes. A cada grupo de padres/madres se les proporcionó la misma información de la prueba a realizar y se les dio instrucciones precisas en cuanto a su cumplimentación. Remarcamos la importancia de que fueran sinceros en sus respuestas e informamos en reiteradas ocasiones del anonimato de la prueba.

MARCO EMPÍRICO: MÉTODO

Durante el desarrollo de la prueba se les pidió que no hicieran ningún tipo de marca diferente a las exigidas para la cumplimentación del cuestionario. Además, permanecemos con ellos/as en todo momento por si surgía alguna duda, proporcionándoles la información necesaria.

2.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.

Para la realización del análisis de los datos utilizamos el programa SPSS 15.0, donde creamos una base de datos en la que se han reflejado los datos recogidos de los cuestionarios que fueron cumplimentados. A través de este programa informático realizamos un análisis descriptivo en torno al sexo, nacionalidad de los sujetos y grupo-clase al que pertenecen, tablas de contingencia, comparación de medias, etc.

MARCO EMPÍRICO: Resultados

3. RESULTADOS.

Bloque 1, *interés mostrado por los familiares por los temas tratados en el centro escolar.*

En cuanto a la metodología de Comunidades de Aprendizaje (C.A.), como vemos, la media en las diferentes cuestiones, mantiene unos valores que oscilan entre el 2,05 de media (D.T. = 0,95) y el 3,18 de media (D.T. = 0,73). Por otro lado, la Metodología mixta, obtiene valores que van desde el 2,06 de media (D.T. = 1,12) hasta el 3,56 de media (D.T. = 0,72). Por último, si nos fijamos en la columna correspondiente a la Metodología tradicional, las medias obtenidas oscilan entre el 2,33 (D.T. = 1,36) y el 3,50 de media (D.T. = 0,83). Por lo general, en las diferentes cuestiones, las medias obtenidas son más elevadas en la metodología tradicional, con respecto a las otras dos metodologías aplicadas.

Tabla3. Ítems bloque 1 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA)

Ítems	METODOLOGÍA								
	Comunidades de Aprendizaje			Metodología Mixta			Metodología Tradicional		
	N	Media	D. T	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
Después del colegio, ¿le pregunta a su hijo/a sobre lo que han trabajado en clase?	22	3,18	0,73	16	3,56	0,72	6	3,50	0,83
Tiene con el/ella conversaciones sobre temas interesantes (noticias, descubrimientos...)	22	2,27	0,93	16	2,50	0,81	6	3,17	1,16
Hace que utilice lo aprendido en clase en situaciones cotidianas: hacer la lista de la compra, revisar las cuentas...	22	2,55	1,05	16	2,75	1	6	3	1,26
Provoca que recuerde y relacione los temas aprendidos en el colegio cuando surgen situaciones para ello.	22	2,55	0,91	16	2,94	0,77	6	3,33	0,81
Cuando en el aula están trabajando sobre un tema en concreto y su hijo/a se lo comenta, ¿le incita a investigar y descubrir cosas nuevas que luego pueda aportar en el aula?	22	2,50	0,85	16	2,81	0,75	6	3,33	0,51
¿Planea actividades extraordinarias con motivo de los temas que se están estudiando?	22	2,05	0,95	16	2,06	1,12	6	2,33	1,36

MARCO EMPÍRICO: Resultados

Estas diferencias en las medias, a simple vista no parecen ser significativas, pero si aplicamos comparaciones múltiples o contrastes *post hoc*, muestran que sí existen diferencias significativas, concretamente en los ítems *Tiene con el/ella conversaciones sobre temas interesantes...* y *Cuando en el aula están trabajando sobre un tema en concreto...* En ambos ítems, las diferencias significativas se encuentran entre las medias obtenidas en la Metodología de Comunidades de Aprendizaje (C.A.) con respecto a las obtenidas en la Metodología Tradicional. En el ítem *Tiene con el/ella conversaciones...* ($F_{2,44} = 2,202$, $p < 0,05$) la media obtenida en la Metodología de Comunidades de Aprendizaje (C.A.) es de 2,27 (D.T. = 0,93) frente al 3,17 de media (D.T. = 1,16), de la Metodología Tradicional. En el ítem *Cuando en el aula se están trabajando...* ($F_{2,44} = 2,804$, $p < 0,05$) la media obtenida en la Metodología de Comunidades de Aprendizaje (C.A.) es de 2,50 (D.T. = 0,85), y la obtenida en la Metodología Tradicional, es de 3,33 (D.T. = 0,51).

Bloque 2, *sentimiento de tener competencia para aprender.*

Los valores obtenidos en los ítems de este bloque, en cuanto a la metodología de C.A., van desde un 2,59 de media (D.T. = 0,95), para el ítem *siempre que sea posible...*, hasta un 3,64 de media con una (D.T. = 0,72) para el ítem *¿Le dice “muy bien”...?*. Si nos atenemos a la Metodología mixta, las medias van desde un 3,13 de media (D.T. = 1,08) para el ítem *Cuando le ve esforzarse...*, hasta un 4 de media, que es el valor máximo de la escala de valoración, sin desviación típica, para el ítem *¿Le dice “muy bien”...?*. Por último, en la Metodología Tradicional, los valores van desde un 2,50 de media (D.T. = 1,22) para el ítem *Cuando quiere abandonar...* hasta 3,83 de media, valor compartido entre dos ítems *¿Le dice “muy bien”...?* y *¿Confía en que si se esfuerza...?* (D.T. = 0,40) respectivamente. Los valores medios en este bloque son mayores en la Metodología mixta y en la tradicional, siendo los más bajos, los obtenidos en la Metodología de C.A.

El ítem *¿Le dice “muy bien”...?* ha obtenido el valor máximo de media en las diferentes metodologías. Si aplicamos comparaciones múltiples o contrastes *post hoc* para ver si existen o no diferencias significativas, podemos apreciar que estas diferencias son significativas ($F_{2,44} = 2,123$, $p < 0,05$) entre la medias obtenida en la Metodología de C.A. y en la tradicional.

MARCO EMPÍRICO: Resultados

Los datos obtenidos en las comparaciones múltiples o contrastes *post hoc*, en relación con el ítem *¿Le ayuda en los trabajos que realiza en casa?...*, muestran diferencias significativas entre la Metodología de C.A y la mixta ($F_{2,44} = 4,205$, $p < 0,05$), siendo los valores obtenidos, un 3,05 de media (D.T. = 0,84), para las C.A, y un 3,69 de media (D.T. = 0,60), para la Metodología mixta.

Por otro lado, existen también diferencias significativas en el ítem *Siempre que sea posible, ¿procura que el/ella...?* entre las tres metodologías ($F_{2,44} = 5,333$, $p < 0,05$). En este caso, la media en la Metodología de C.A. es de 2,59 (D.T. = 0,95), la media en la Metodología mixta es de 3,38 (D.T. = 0,71), y la media en la Metodología tradicional es de 3,50 (D.T. = 0,54).

Tabla 4. Ítems bloque 2 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA)

Ítems	METODOLOGÍA								
	Comunidades de Aprendizaje			Metodología Mixta			Metodología Tradicional		
	N	Media	D. T	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
<i>¿Le ayuda en los trabajos que realiza en casa?...</i>	22	3,05	0,84	16	3,69	0,60	6	3,67	0,51
<i>Siempre que sea posible, ¿procura que el/ella busque por sí mismo las respuestas en lugar de dárselas sin más?</i>	22	2,59	0,95	16	3,38	0,71	6	3,50	0,54
<i>¿Confía en que si se esfuerza va a hacer las cosas bien?</i>	22	3,32	0,78	16	3,56	0,81	6	3,83	0,40
<i>Cuando le ve esforzarse, si se equivoca, ¿no se irrita y trata de ayudarlo de otra forma?</i>	22	2,73	1,03	16	3,13	1,08	6	3,50	0,54
<i>¿Le dice “muy bien” si se ha esforzado y ha mejorado en sus resultados?</i>	22	3,64	0,72	16	4	0	6	3,83	0,40
<i>¿Le hace disfrutar de sus buenos resultados, haciendo que se lo demuestre a alguien o comentándolo durante algún tiempo?</i>	22	3,41	0,79	16	3,81	0,40	6	3,33	1,03
<i>Cuando quiere abandonar una tarea, ¿le dices que divida el trabajo en partes y empiece por algo concreto y fácil?...</i>	22	2,82	0,90	16	3,31	0,60	6	2,50	1,22

El **bloque 3**, hacía referencia a la *valoración hacia el profesorado*.

En cuanto a la metodología de C.A., como vemos, la media en las diferentes cuestiones, mantiene unos valores que oscilan ente el 2,36 de media

MARCO EMPÍRICO: Resultados

(D.T. = 1,09) y el 3,91 de media (D.T. = 0,29). Por otro lado, la Metodología mixta, obtiene valores que van desde el 3,25 de media con una (D.T. = 1,12) hasta el 3,94 de media (D.T. = 0,25). Por último, si nos fijamos en la columna correspondiente a la Metodología tradicional, las medias obtenidas oscilan entre el 3,33 (D.T. = 1,03) y el 4 de media (D.T. = 0).

Tabla 5. Ítems bloque 3 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA)

Ítems	METODOLOGÍA								
	Comunidades de Aprendizaje			Metodología Mixta			Metodología Tradicional		
	N	Media	D. T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
¿Le habla bien de sus profesores?	22	3,59	0,79	16	3,88	0,34	6	3,83	0,40
¿Confía en la preparación del profesor/a o maestro/a de su hijo/a?	22	3,91	0,29	16	3,88	0,34	6	3,83	0,40
¿Está informado/a de todo lo que se trabaja en el aula?	22	3,45	0,80	16	3,56	0,72	6	3,83	0,40
¿Ve importante la realización de tareas conjuntas, padres/madres y maestros/as, donde tu opinión se tenga en cuenta y sea importante?	22	3,55	0,67	16	3,69	0,60	6	3,33	1,03
¿Se siente importante para el tutor/a de tu hijo/a?	22	3,27	0,63	16	3,56	0,62	6	3,83	0,40
¿Piensa que él/ella valora su preocupación y esfuerzo en la educación de tu hijo/a?	22	3,50	0,67	16	3,69	0,70	6	4	0
¿Piensa que el tutor/a se preocupa por conseguir la mejor educación para tu hijo/a?	22	3,73	0,45	16	3,94	0,25	6	4	0
¿Participa en las actividades en las que se pide su presencia en el aula?	22	2,36	1,09	16	3,25	1,12	6	3,67	0,51
¿Piensa que la implicación de los padres y madres en el aula es beneficiosa para la educación de su hijo/a?	22	3,50	0,80	16	3,69	0,60	6	3,83	0,40

Como podemos apreciar, en la Metodología tradicional, los ítems *¿Piensa que el/ella valora...?* y *¿Piensa que el tutor/a se preocupa...?* han obtenido la puntuación máxima en la escala de valor, siendo esta puntuación de 4 (D.T. = 0). En ambas cuestiones los datos obtenidos en el resto de metodologías están por encima del 3,50 de media. Por otro lado, en el ítem *¿Confía en la preparación del profesor/a...?* observamos que en la Metodología

MARCO EMPÍRICO: Resultados

de C.A. se ha obtenido una media que roza el nivel máximo de la escala, siendo de 3,91 de media (D.T. = 0,29). Por lo general, en las diferentes cuestiones, las medias obtenidas son más elevadas en las metodologías tradicional y mixta, con respecto a la metodología de C.A.

Estas diferencias en las medias, a simple vista no parecen ser significativas, pero si aplicamos comparaciones múltiples o contrastes *post hoc*, vemos que sí existen diferencias significativas, concretamente en el ítem *¿Participa en las actividades en las que se pide su presencia en el aula?*, donde las diferencias significativas se encuentran entre las medias obtenidas en la Metodología de C.A. con respecto a las obtenidas en la Metodología Tradicional y en la Metodología Mixta ($F_{2,44} = 5,306$, $p < 0,05$). La media obtenida en la Metodología de C.A. es de 2,36 (D.T. = 1,09) frente al 3,25 de media (D.T. = 1,12) en la Metodología Mixta, y de 3,67 de media (D.T. = 0,51), en la Metodología Tradicional.

El **bloque 4**, hacía referencia a la *participación en las actividades que el Centro promueve o quiere promover a largo plazo, y aquellas que se proponen a través del tutor/a*.

Los valores obtenidos en los ítems de este bloque, en cuanto a la metodología de C.A., van desde un 1,27 de media (D.T. = 1,03), para el ítem *¿Asiste a las reuniones organizadas...?* hasta un 3,45 de media (D.T. = 0,73) para el ítem *¿Piensa que estas actividades realizadas dentro del aula son beneficiosas...?*. Si nos atenemos a la Metodología mixta, las medias van desde 1 de media con una (D.T. = 1,21) para el ítem *¿Asiste a las reuniones organizadas...?*, hasta un 3,75 de media (D.T. = 0,57) para el ítem *¿Piensa que estas actividades realizadas dentro del aula son beneficiosas...?*. Por último, en la Metodología Tradicional, los valores van desde un 0,50 de media (D.T. = 1,22) para el ítem *¿Asiste a las reuniones organizadas...?* hasta 3,33 de media, valor compartido entre tres ítems *¿Va a las reuniones que convocan los profesores?*, *¿Le parecen oportunas las actividades...?* y *¿Piensa que estas actividades realizadas dentro del aula son beneficiosas...?*, (D.T. = 0,81) respectivamente.

MARCO EMPÍRICO: Resultados

Tabla 6. Ítems bloque 4 y Metodologías. Comparación de medias (ANOVA)

Ítems	METODOLOGÍA								
	Comunidades de Aprendizaje			Metodología Mixta			Metodología Tradicional		
	N	Media	D. T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
¿Colabora y acepta con agrado las demandas que hacen sus profesores/as a nivel de centro?...	22	2,91	1,01	16	3,69	0,60	6	3	1,26
¿Asiste a las reuniones organizadas por el AMPA?	22	1,27	1,03	16	1	1,21	6	0,50	1,22
¿Asiste y participa en las actividades organizadas por el AMPA?	22	1,59	1,01	16	1,50	1,50	6	0,67	1,03
¿Participaría si el colegio, junto con la AMPA, creara una Escuela de Padres, donde se le proporcionarán herramientas que ayudaran a la educación de sus hijos/as?	22	2,45	0,85	16	2,63	1,45	6	1,50	1,76
¿Va a las reuniones que convocan los profesores?	22	2,59	1,29	16	3,06	1,38	6	3,33	0,81
¿Está informado/a de todas las cosas que se plantean de modo general, dentro del aula?	22	3,14	1,03	16	3,50	0,73	6	3,17	1,60
¿Participa activamente en las actividades planteadas por el tutor/a?...	22	2,64	1,17	16	3,19	1,27	6	3	1,09
¿Le parecen oportunas las actividades que implican su participación en el aula?	22	3,27	0,63	16	3,19	0,83	6	3,33	0,81
¿Piensa que estas actividades, realizadas dentro del aula, son beneficiosas para la educación de tu hijo/a?	22	3,45	0,73	16	3,75	0,57	6	3,33	0,81

En general, las cuestiones que giran en torno a las actividades planificadas por el Centro y el AMPA (Asociación de Padres y Madres) son las que reciben una menor puntuación en la escala. Sin embargo, a la propuesta de creación de una Escuela de Padres y Madres, los datos incrementan, subiendo hasta el 2,63 de media (D.T. = 1,45) en la Metodología Mixta, pasando por un 2,45 de media (D.T. = 0,85) en la Metodología de C.A., hasta llegar al 1,50 de media (D.T. = 1,76) en la Metodología Tradicional.

El análisis de las comparaciones múltiples o contrastes *post hoc*, en relación con el ítem *¿Colabora y acepta con agrado las demandas que hace?...*, las diferencias son significativas entre la Metodología de C.A y la

MARCO EMPÍRICO: Resultados

mixta ($F_{2,44} = 3,433$, $p < 0,05$), siendo los valores obtenidos, un 2,91 de media (D.T. = 1,01), para las C.A, y un 3,69 de media (D.T. = 0,60), para la Metodología mixta.

Discusión

DISCUSIÓN

En el presente estudio hemos analizado la influencia que tiene el tipo de metodología aplicada en el aula y las estrategias educativas, con respecto a la implicación y participación de los padres/madres en las actividades escolares, así como, la propia valoración de los mismos hacia el centro escolar en general y el profesorado en particular.

En relación al interés mostrado por los familiares a los temas tratados dentro del centro escolar, se observa que la media de interés es mayor en el subgrupo donde se trabaja por metodología tradicional. A nivel general, las familias pertenecientes a las tres metodologías muestran preocupación por lo que su hijo/a aprende en el colegio e intentan reforzarles en casa, incitándoles a reflexionar sobre lo que han aprendido y ayudándoles a aplicarlo en situaciones de su vida diaria. Las familias que acuden a los centros escolares donde se trabaja en C. A., mejoran su nivel formativo, y como consecuencia, también lo hará el de sus hijos/as. Las C.A. son consideradas un marco ideal, ya que, en ellas se desarrollan programas efectivos para las/los familiares (formación de familias y formación de voluntariado, lecturas tutorizadas, grupos interactivos, etc.). De esta forma se consigue que las familias valoren más participar, y por lo tanto, se implican más, suponiendo así un gran impacto en el aprendizaje de los/as niños/as (Gómez, Mello, Santa-Cruz y Sordé, 2010). Al participar mejora su autoestima, se sienten más capaces de implicarse en todo lo relacionado con el ámbito escolar, resultándole más fácil ayudar a sus hijos/as en el afianzamiento y en las posibles dificultades que les surjan en la adquisición de nuevos aprendizajes (Elboj y Oliver, 2003). En un estudio realizado por Martínez y González (1996), se afirmaba que la participación de los padres y madres en la vida escolar supone un amplio abanico de beneficios no solo para los niños/as sino para todos, padres, profesores y centro escolar.

El sentimiento de tener competencia para aprender se centra en los refuerzos positivos o negativos que la familia promueve con respecto al aprendizaje de su hijo/a. En este sentido nos encontramos resultados variables, aunque positivos, en las tres metodologías, teniendo en cuenta que es una valoración subjetiva que hacen los padres y madres de su propia actuación al respecto. Dentro de este bloque, podemos hablar de dos aspectos diferentes, por lado, cómo los padres les proporcionan a sus hijos/as herramientas que les

DISCUSIÓN

ayuden el afianzamiento de sus aprendizajes, y por otro, cómo les motivan de forma positiva y les refuerzan cuando hacen algo bien. En ambos casos, vemos como las familias se valoran a sí mismas positivamente dentro de las tres metodologías. Tal y como concluyen otros autores, las metas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia suelen asumirse como aspectos determinantes en cuanto al rendimiento académico (Barca-Lozano, Almeida, Porto Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla- Blanco, 2012). Esto nos lleva a plantearnos diversas cuestiones a investigar, ¿puede que el rendimiento académico del alumnado esté ajustado a los refuerzos positivos que sus padres y madres les proporcionan?, ¿Influyen las expectativas sobre su capacidad para alcanzar logros importantes?, ¿Influye el interés de los/las padres y madres respecto a los trabajos escolares?, ¿Influye el grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, o con el tipo de ayuda que prestan a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar? y, ¿son determinantes las conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos?. Pensamos que es importante reflexionar sobre todas estas cuestiones, ya que, influyen en la adquisición de aprendizajes. El objetivo ahora es comparar la influencia de estas preguntas dentro de las tres metodologías, con unas mismas características, en cuanto a grupo de individuos, espacio-tiempo de aplicación de la metodología, etc., ya que una de las diferencias más notables en la comparativa de este estudio es que no hay equidad en cuanto al tiempo de implantación de la metodología de C. A., con el fin de analizar si las si está metodología consigue los objetivos en los que se fundamenta. Diversidad de autores (Flecha, 1997), afirman que las C. A. aceleran los aprendizajes de los/as niños/as al trabajar de manera interactiva. Los Grupos Interactivos son considerados un entorno adecuado donde los niños y niñas interactúan con sus compañeros/as y con otros adultos de la comunidad, familiares en su mayoría, ya que, todos pueden enseñar y aprender (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006, Luna y Jaussi, 1998, Barrio, 2005), usando un diálogo igualitario entre todos/as los participantes: familias, comunidad y escuela. Cuando estas tres organizaciones trabajan conjuntamente lo hacen con el objetivo final de mejorar la educación de sus hijos/as, a través de un diálogo igualitario donde no se imponen opiniones individuales o de un colectivo, todo es consensuado y aprobado de forma conjunta (Valls y Munté,

DISCUSIÓN

2010). A su vez en esta implicación las familias, se enriquecen a sí mismas y al entorno educativo en sí, proporcionando una gran variedad cultural (Ramis y Krastrina, 2010). Igualmente las familias adquieren herramientas para ayudar a sus hijos/as y confianza en sí mismos y sus capacidades (Elboj y Oliver, 2003).

En general, las familias hacen una valoración muy positiva hacia el profesorado independientemente de la metodología aplicada. Un aspecto positivo que podemos destacar, dentro de este apartado, con respecto a la metodología de C. A., es que se equilibra a las dos metodologías en cuanto a valoración positiva, con la peculiaridad, que ya hemos detallado antes, de que ha sido aplicada durante tan solo un curso escolar. En esta línea, nos surge una nueva perspectiva de la investigación, diversos autores coinciden en analizar cómo influye la visión que los padres tienen de los docentes en sus hijos/as, es decir, si están contentos con el docente, les hablan bien de ellos/as, y a su vez cómo influye esto en su rendimiento escolar, la motivación y el esfuerzo así como en la relación profesor/a-alumno/a, en definitiva en su éxito académico.

Una de los ítems donde se produce mayor diferencia significativa es en relación a la participación dentro del aula. A la hora de analizar los resultados podemos plantearnos diversas cuestiones. Esto podría deberse a los problemas de conciliación entre la vida familiar, laboral y escolar y como consecuencia de ello, los padres no pueden implicarse tanto como a ellos les gustaría, igual que tienen dificultades para conciliar la vida familiar y laboral, lo mismo sucede en el ámbito escolar (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011). Por otro, las diferencias culturales también pueden dificultar la comprensión del idioma y, por lo tanto, limitar su participación (Garreta, 2008), aunque diversos autores afirman que la variedad cultural enriquece el proceso educativo (Ramis y Krastrina, 2010).

En cuanto a la participación en las actividades que el centro promueve, en una línea más general, las familias implicadas en la investigación han valorado bastante bajo las actividades planteadas por el centro y el AMPA, independientemente del grupo-clase al que pertenecían, se observa que existe un descontento generalizado por las actuaciones a nivel de centro, sin embargo cuando se les plantea la creación de una Escuela de Padres la consideran bastante positiva. Las C. A. dentro de sus actuaciones de éxito, destacan la

DISCUSIÓN

formación a familiares, que se viene a definir como una gran Escuela de Padres abierta a toda la comunidad. El proyecto Includ-ED (2009) ha identificado y definido cuatro tipos de participación, que se considera contribuyen a la superación de la exclusión social y mejoran el éxito educativo. De entre ellas, destaca la formación de familiares y de otras personas de la comunidad y también, la participación de familiares y personas de la comunidad en espacios de aprendizaje, incluidas las aulas (Martínez y Niemelä, 2010).

La participación familiar con respecto a la cumplimentación del cuestionario ha sido mayor en aquel curso en el que se ha llevado a cabo una metodología del tipo de Comunidades de Aprendizaje. Como se observa en los resultados, índice más alto de participación se ha producido en C. A., de 22 sujetos, mientras que las otras dos ha sido de 16 sujetos, en la mixta y 6 sujetos en la tradicional, a pesar de que llevaban trabajando en esta metodología durante tan solo un curso escolar. Esto nos hace pensar que los/las padres/madres, que han rellenado los cuestionarios, aún mostrando la evidencia de su participación, la diferencia que se produce en los resultados puede derivarse de que los padres y madres implicados consideren que no se implican todo lo que pueden o desean, y como consecuencia, son más críticos consigo mismos a la hora de responder.

Para futuras investigaciones consideramos oportuno tener en cuenta diversas variables como:

- Factores socio-ambientales, culturales y económicos.
- Factores formativos, nivel de estudios de los padres y madres.
- Factores de índole lingüística, desconocimiento del idioma (nacionalidad).
- Los intereses personales con respecto a la educación de sus hijos/as, expectativas educativas.
- Desconocimiento o falta de información con respecto a las metodologías de enseñanza.
- El vínculo docente-familia.
- Y otros, etc.

En esta misma línea, autores como Aguilar y Leiva (2012), señalan que existe una escasa participación de las familias en las escuelas, a pesar de los intentos por establecer novedosas leyes educativas que fomenten dicha

DISCUSIÓN

participación. Aguilar y Leiva (2012), han concluido que el establecimiento de un trabajo conjunto entre docentes y familias, concretamente la creación de C.A., favorece la participación de las familias, los resultados académicos, la convivencia escolar, etc. En estos momentos existen en España, más de 100 centros que han impulsado este proyecto. Los Grupos Interactivos, como actuación de éxito demostrado, han conseguido una valoración de éxito por parte del alumnado, profesorado y voluntariado-familia que ha participado en la muestra.

Conclusiones

CONCLUSIÓN

Si partimos de que nuestro objetivo era averiguar qué metodología era la más apropiada para fomentar la implicación de las familias en la escuela y en qué medida la implicación de la familia dentro del aula puede ser positiva o negativa, podemos concluir que, las familias, en general, tienen una visión más positiva de la Metodología Mixta, quizás sea esta la metodología a aplicar más adecuada. Sin embargo, en cuanto a participación se refiere, concretamente al acto de rellenar los cuestionarios, ha sido mucho mayor en la metodología de C.A.

Por otro lado, las limitaciones que nos hemos encontrado en nuestra investigación son:

- El tiempo de aplicación de las diferentes metodologías no ha sido el mismo. La aplicación de la metodología innovadora de C.A., ha sido de un curso escolar, mientras que las otras dos metodologías se han aplicado durante dos cursos escolares seguidos. La continuidad temporal durante varios cursos escolares de la misma metodología y el mismo tutor/a aumenta el vínculo establecido por parte de las familias con el centro escolar, es decir, la relación afectiva o de afinidad tutor/a-familias, estaba más arraigada en aquellas metodologías cuya aplicación ha sido de mayor duración.
- Al ser una metodología innovadora, podemos plantearnos la propia desconfianza que puede surgir en las familias ante lo nuevo o lo desconocido. Puede que las familias no confíen del todo en los futuros resultados de esta nueva forma de enseñanza, bien por el desconocimiento de la misma, o por falta de información al respecto e incluso por la escasa implantación de la metodología de C. A. que actualmente existe.
- La diversidad cultural es una limitación importante, ya que promueve una escasa participación e implicación en las aulas, por razones lingüísticas o de tradición cultural.
- Y la última, y más importante, la limitación por la representatividad de la muestra analizada. El aula donde se trabajaba dentro de la metodología tradicional, tenía una muestra de 6 sujetos, que no es representativa en comparación al resto.

CONCLUSIÓN

Para futuras investigaciones se deben establecer como punto de partida diferentes aspectos que nos ayuden a superar las limitaciones anteriormente citadas, entre ellos: la equidad de la muestra (en cuanto a los sujetos a comparar); mismo tiempo de aplicación de las diferentes metodologías; etc.

Por otro lado, otras posibilidades de estudio serían: analizar si el rendimiento académico del alumnado y su capacidad para alcanzar logros importantes, está ajustado a los refuerzos positivos que sus padres y madres les proporcionan, al nivel de exigencia de los mismos, a sus expectativas, a su propia satisfacción por el propio desarrollo y rendimiento del menor, etc. De esta forma, podríamos investigar hasta qué punto son determinantes las conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos. Del mismo modo, podría analizarse si la propia metodología de trabajo en el aula determina el rendimiento del alumnado y su motivación por aprender.

Referencias

REFERENCIAS

- Aguilar, C. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 31-44.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. En B. M. Caldwell y H. N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (3, 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus ediciones.
- Ares, M. P. (2002). *Psicología de la familia. Una aproximación al estudio*. La habana: Félix Varela.
- Aubert, A., Flecha, A. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatía.
- Barbero, J. (2006). Conciliación de la vida laboral y familiar: el equilibrio más complejo. *Lex nova: La revista*, 46, 26-30.
- Barco-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A., Peralbo, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y auto-eficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859.
- Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156.
- Barrio, J.L. (2009). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17.
- Beck-Gemshem, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS

Bennett, k. k., Weigel, D. J. y Martín, S. S. (2002). Children's acquisition of early Literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 295-317.

Bernal, A. (2004). Entramado educativo de relaciones personales. En A. Bernal, F. Altarejos, A. Rodríguez, C. Naval y G. Castillo (Eds.), *La familia como ámbito Educativo* (pp. 119-140). Madrid: Rialp, S. A.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación*, 339, 119-146.

Bowlby, J. (1958). *Child care and the growth of love*. Harmondsworth, UK: Penguin Books

Bronfenbrenner, I. (1979). The ecology of Human Developmental Psychology: researchs Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

Bronfenbrenner, I. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós

Brooks-Gunn, J., Berlín, D. J. y Martín, S. S. (2002). Early childhood intervention programs: What about de family? En J. Shonkof y S. J. Mieseis (Eds), *Handhood of early childhood intervition* (pp. 549-577). New York: Cambridge University Press.

Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles educativos*, 83/84, 8-26.

Comer, J. P. (1999): *Child by child: The Comer process for change in education*. New York: Teachers College Press.

Conde, R. (1981). *Familia y cambio social en España*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Conde, R. (1982). *Familia y cambio social en España*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

REFERENCIAS

Constitución Española de 1978.

Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.

Damian, M. y Muria, I. (2006). La Educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas. *Psicología para América Latina*, 6.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (1), 19-30.

Durkheim, E. (1916). *La educación Moral en la escuela*. Paris: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En A. Booth y J. F. Dunn (Eds.), *Family schoollinks: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Elboj, C, Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Un modelo de Educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.

Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Escaño, J. y Gil, M. (2000). Cuestionario para padres. *Aula de Innovación Educativa*, 95, 6-8.

REFERENCIAS

Fernández, P. (1995). La participación de los padres de alumnos, ¿imposición, moda o reto? *Aula de Innovación Educativa*, 44, 48-52.

Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Fernández-Enguita, M. (1997). La escuela como sistema: comunidad, participación y profesionalismo. En M. Fernández-Enguita (Eds.) *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria* (167-180). España: Horsori.

Fernández-Enguita, M. (2006). Participación de las familias y acción tutorial: dos puertas abiertas al cambio. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 131-148). Madrid: Secretaría General Técnica.

Fernández-Enguita, M. (2006): La escuela y la Comunidad. En C. Sánchez (Ed.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 87-100). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 41-61.

Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de Aprendizaje. En C. Sánchez (Dir.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

REFERENCIAS

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002): Las Comunidades de Aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios Educativos y Experiencias en Educación*, 1 (1), 11-22.

Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda, una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 251-267.

Fraguela, R., Lorenzo, J. J. y Varela, L. (2011). Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la Infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 429-446.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Fullán, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. En E. Soriano (Ed.), *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad* (pp. 133-155). Madrid: Muralla.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.

Gómez, A. Mello, R., Santa-Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67 (24,1), 113-126.

Gómez, J. (2006). Fases de la transformación en Comunidades de Aprendizaje y precedentes del proyecto. En C. Sánchez (Ed.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 181-194). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

REFERENCIAS

González-Silva, F. (2007). Salud mental a nivel familiar desde la perspectiva de la alteridad. *Psicología desde el Caribe*, 20, 1-27.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus.

Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Cide.

Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

Iglesias de Ussel, J. (1993). Familia y análisis sociológico: el caso de España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, 61,57-75.

Iglesias de Ussel, J. (2005). ¿Qué pasa con la familia en España? *Cuadernos de pensamiento político FAES*, 7, 39-60.

Includ-ed (2009-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Integrated Project Priority 7 of Sixth Framework Programme.

INE (2010). *Movimiento natural de la población e indicadores demográficos básicos*. Madrid: INE, notas de prensa.

Lay, K. L., Waters, E., Posada, G. (1995). La seguridad del apego, la regulación del afecto y las respuestas defensivas para la inducción del estado de ánimo. *Monografías de la sociedad para la investigación en el Desarrollo Infantil*, 60, 179-196.

Levi-Strauss, C. (1949). *Les structures elementaires de la parenté*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación en Andalucía (LEA). BOJA, núm. 252.

REFERENCIAS

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, núm. 238.

López, S y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.

Luengo, J. J. y Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la Escuela*, 44, 55-68.

Luna, F. y Jaussi, M. L. (1998). C.P. Ramón Bajo de Victoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.

Martín, J. (2003). *Evaluación de la Educación secundaria obligatoria 2000. Informe final*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista de educación y pedagogía*, 22 (56), 69-78.

Martínez, E. y Fuster, J. (1995). Arquitectura de una relación familia y escuela. *Revista Aula*, 15, 69-72.

Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Artículos arbitrados*, 35, 629-636.

Norberto, A. (2007). *Cuestiones de familia: problemas y debates en torno a la familia contemporánea*. Mar de Plata: EUDEM.

Oliva, D. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. Rodrigo y J. Palacios (Ed.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-352). España: Alianza Editorial.

REFERENCIAS

Orellana, I. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. En L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato (Ed.), *Textos escogidos en educación ambiental de una América a otra* (pp. 221-232). Québec, ERE-UQAM-EDAMZ

Padrós, M. Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación Europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 14.

Palacios, J y otros (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Palacios, J. y Oliva, A. (2001). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Colls (Eds), *Desarrollo Psicológico y educación: 1.Psicología Evolutiva* (1, 433-450). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Parada, J. L. (2010).La educación familiar en la familia del pasado, presente y el futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.

Pareja, A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12 (1), 137-152.

Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 8-14.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001).*La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pineault, C. (2001). El desarrollo de la competencia de los padres. En A. Gervilla y otros (Eds.) *Familia y Educación. Educación familiar*. Grupo de

REFERENCIAS

investigación de “Educación Infantil y formación de educadores”. Universidades de Andalucía.

Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.

Ramis, M. y Kastrina, L. (2010). Cultural intelligence in School. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 239-252.

Reher, D. (1996). *La familia en España, pasado y presente*. Madrid: Alianza Editorial.

Reher, D. (1999). La historia de la familia en España. Crónica de un campo en auge. *Berceo*, 137, 11-24.

Reher, D. (2004). El cambio familiar en España en el marco de la evolución histórica. *Arbor*, 178, 187-203.

Rey, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. En M. I. Álvarez, A. Beslastegui (Ed.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo de cambio* (pp. 139-150). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.

Rodríguez, M. J. y Martín, J. (2008). Hogares y familia. *Sociedad y Utopía*, 31, 85-106.

Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González, A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 171-179.

Sabater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

REFERENCIAS

San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC/CIDE).

San Fabián, J.L. (2006). La participación de los padres en los centros educativos como factor de calidad de los mismos. En C. Sánchez (Ed.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 131-148). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Sánchez, R. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.

Sánchez, T. (2006). El centro educativo: un lugar de encuentro. En C. Sánchez (Ed.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 69-86). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Santos, M. A. y Lorenzo, M.M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

Sarramona, D. (1975). *Congestión en la escuela*. Barcelona: Teide.

Satir, V. (1999). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Fax.

Satir, V. (2005). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax México.

Sauve, L. y Orellana, I. (2002). Propuesta alternativa para la práctica docente: Escuela-comunidad-familia. *Artículos arbitrados*, 45, 311-316.

Slavin, R. E. (1997). *Educational Psychology. The theory into practice*. Englewood Cliffs: Nj Prentice-Hall. Teachers College Press.

Torio, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Escuela abierta*, 83, 35-52.

REFERENCIAS

- Torio, S., Peña, J.V. y Rodríguez, C. (2009). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Valdivia, C. (2008). La familia: Concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue de REDIF*, 1, 15-22.
- Valls, I. y Carol, R. (2009). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar*. "Mixture", "Streaming" e "Inclusion". Plan Nacional I+D+I.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Barcelona.
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del Aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (1), 11-15.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vieira, L (2010): *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto de comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de educación. Universidad de Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2003). Familia y Escuela: dos contextos y un solo niño. En F. López (Ed.), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-37) Barcelona: Graó.
- Waters, E., Vaughn, B. E., Posada, G. y Kondo-Ikemura, K. (1995). *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment*. Monographs of the society for Research in Child Development. Blackwell Publishing Ltd.

REFERENCIAS

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Anejo

**EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR
CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN POR EL TRABAJO DEL
COLEGIO.**

Este cuestionario está pensado para madres y padres que tengan hijos o hijas en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Instrucciones:

- Lea atentamente las preguntas formuladas en el cuestionario.
- El cuestionario es anónimo, por favor, contesten con sinceridad.
- Por favor, no dejen ninguna casilla en blanco, en caso de no comprender lo que plantea, consulte a la persona encargada de la recogida de datos.
- Contesta a las siguientes preguntas valorando tu comportamiento de 1 a 5 puntos, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto.

Parentesco con el alumno/a: (Marca con una X la casilla correspondiente)

Madre _____ Padre _____ Tutor/a _____

Nacionalidad: _____ (Del padre/madre/tutor/a)

Interés por el tema	Puntos
Después del Colegio, ¿le preguntas habitualmente sobre lo que han trabajado en clase?	
¿Tienes a menudo con él o ella conversaciones sobre temas interesantes?(No sobre cosas que le hayan pasado, sino, por ejemplo: noticias, descubrimientos, las estrellas, las guerras, etc.)	
¿Haces que utilice lo aprendido en clase en situaciones cotidianas: hacer la lista de la compra, revisar las cuentas, observar lo que hace falta comprar en casa, recoger al terminar de comer, participar en la elaboración de un menú semanal, escribir una receta?	
¿Haces que recuerde y relacione los temas aprendidos en el colegio cuando surgen situaciones para ello? Por ejemplo, ante una imagen o cuadro que tienes constancia han trabajado en clase le preguntas si sabe quien es, qué hizo,....	
¿Cuando en el aula están trabajando sobre un tema en concreto y tu hijo/a te lo comenta, le incitas a investigar y descubrir cosas nuevas que luego pueda aportar en el aula?	
¿Planeas actividades extraordinarias con motivo de los temas que están estudiando? Por ejemplo, visitar la biblioteca e investigar sobre el tema, exposiciones, teatros,...	

Sentimiento de competencia para aprender	Puntos
¿Le ayudas en los trabajos que realiza en casa? Por ejemplo: realizando con él/ella la actividad, diciéndole frases de apoyo, haciéndole preguntas para que piense, revisando y ampliando sus ideas, centrando su atención, corrigiendo errores, haciendo que siga un orden y que sea ordenado/a y limpio/a.	
Siempre que sea posible, ¿procuras que él/ella busque por sí mismo las respuestas en lugar, de simplemente, dárselas?	
¿Confías (y así se lo haces ver) en que si se esfuerza va a hacer las cosas bien?	
Cuando le ves esforzarse, si se equivoca, ¿no te irritas y tratas de ayudarlo de otra forma?	
¿Le dices “muy bien” si se ha esforzado y ha mejorado en sus resultados?	
¿Le haces disfrutar de sus buenos resultados, haciendo que se lo demuestre a alguien o comentándolo durante algún tiempo?	
Cuando quiere abandonar una tarea, ¿le dices que divida el trabajo en partes y empiece por algo concreto y fácil(ejm. Si no consigue aprender la consonante que está trabajando le propones que deje la actividad para después y que haga algo, como colorear, si eso le motiva más)?	

Valoración hacia el profesorado	Puntos
¿Le hablas bien de sus profesores?	
¿Confías en la preparación del profesor/a o maestro/a de tu hijo/a?	
¿Estas informado/a de todo lo que se trabaja en el aula?	
¿Ves importante la realización de tareas conjuntas, padres/madres y maestros/as, donde tu opinión se tenga en cuenta y sea importante?	
¿Te sientes importante para el tutor/a de tu hijo/a?	
¿Piensas que el/ella valora tu preocupación y esfuerzo en la educación de tu hijo/a?	
¿Piensas que el tutor/a se preocupa por conseguir la mejor educación para tu hijo/a?	

Participación en las actividades del centro	Puntos
¿Colaboras y aceptas con agrado las demandas que hacen sus profesores a nivel de centro? Por ejemplo: Carnaval, Semana Intercultural.	
¿Asistes a las reuniones organizadas por el AMPA?	
¿Asistes y participas en las actividades organizadas por el AMPA?	
¿Participarías si el colegio, junto con el AMPA, creara una Escuela de Padres?	
¿Vas a las reuniones que convocan los profesores?	
¿Estas informado/a de todas las cosas que se plantean en el aula?	
¿Participas activamente en las actividades planteadas por el tutor/a? Por ejemplo: Proyectos que planteen la implicación de las familias si así lo demanda el tutor/a	
¿Te parecen oportunas las actividades que implican tu participación en el aula?	
¿Piensas que estas actividades, realizadas dentro del aula, son beneficiosas para la educación de tu hijo/a?	

Muchas gracias por su colaboración